32. Krünitz

1230

<36602747160019

<36602747160019

Bayer. Staatsbibliothek

Dr. Johann Georg Krünitz's
ökonomisch-technologische

Encyklopädie,

oder

allgemeines System
der

Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft,
und der Kunstgeschichte,
in alphabetischer Ordnung.

Früher fortgesetzt
von
Friedrich Jakob und Heinrich Gustav Floerke
und Johann Wilhelm David Korth,
Doktor der Philosophie,
jetzt von
C. O. Hoffmann.

Zweihundert und dreißigster Theil,
welcher die Artikel **Volksschule** bis **Volkstheater** enthält.

Mit Königl. Preuß. und Königl. Sächs. Privilegien.

Berlin, 1855.
In der Pauli'schen Buchhandlung (Ernst Litfaß).
(Subskriptionspreis 3 Thlr. Ladenpreis 4½ Thlr.)

43. J.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

B. V.

Volksschule (Fortsetzung des im vorigen Bande abgebrochenen Artikels). Semler ließ nun, von der Stadt unterstützt, 12 arme Knaben in seiner Wohnung von einem „Literato unterrichten, der, wie er sagt, in mathematicis, mechanicis und oeconomicis gar sonderlich wohl erfahren war", allein es währte nur drittehalb Jahre. Beim Unterricht wurden „63 objecta singularia praesenter vorgestellet", besonders durch Modelle. Im Jahre 1738 wurden diese „Oculardemonstrationen" wieder vorgenommen. Man habe vor der Hand, sagt Semler, „nicht auf exotica und curiosa, sondern nur hauptsächlich auf quotidiana und necessaria gesehen und was praesentissimam utilatatem in vita communi mit sich führe. Durch diese Methode, fährt er fort, werden die bisherigen Verbalschulen auch zugleich Realschulen werden, indem die Information nicht mehr geführet wird durch lauter abstracta, universalia und intellectualia sola. Die allererste Information der kleinen Kinder sollte ohne Buch an

denen Sachen selbst geschehen." Bücher müßten nur zur Repetition dienen, an Worte seien die ideae rerum zu affigiren. — Die Schulen, bisher „Marterstuben", würden „durch Einführung der Realitäten zu lauter Freudenstuben werden".

Semler war, als er dies schrieb, schon 70 Jahre alt. Man würde sich irren, wenn man ihn, nach dem bisher Mitgetheilten, für einen ganz irdisch gesinnten, materialistischen Realisten, nach Art so vieler späterer hielte. Er wollte nicht beim Sichtbaren stehen bleiben, sondern, wie er sagt, „von den creaturis ad creatorem ascendiren", und bittet um Verleihung „erleuchteter Augen, welche in die penetralia der Creaturen hineinsehen". Zum Schluß preist der fromme Greis mit dem Psalmisten Gottes Werke. „Selig, sagt er, ist der, der sie heilsamlich erkennet, und aber selig ist, der sich darinnen heiliglich freuet, und Dir dafür von Grunde seines Herzens danket."

Es ist bemerkt worden, daß in Franke's Anstalten verschiedene Realien gelehrt wurden, als Botanik, Drechseln u. s. w. Sollte nicht Semler, welcher als Docent bei der Universität Halle, als Prediger und Inspector der deutschen Schulen A. H. Franke so nahe stand, sollte er nicht durch seinen pädagogischen Realismus auf das Lehrwesen im Waisenhause und Pädagogium Einfluß gehabt haben? Merkwürdig bleibt es, daß aus Franke's Schule Johann Julius Hecker hervorging, der im Jahre 1747 die erste bedeutende deutsche Realschule in Berlin stiftete, und eben so Hecker's Nachfolger als Director dieser Schule: Johann Elias Silberschlag.

Wir müssen bei Betrachtung des stärker und stärker auftretenden Realismus zweierlei unterscheiden. Einmal fing man an, die bisher durch die Sprachstudien ganz unterdrückten Realien richtiger zu würdigen und suchte sie in die gelehrten Schulen einzuführen;

andererseits aber drang sich die Ueberzeugung auf, daß man den Unterricht auf diesen Schulen nur für die zum gelehrten Stande vorzubereitenden Knaben angemessen eingerichtet, nur diese berücksichtigt, alle übrigen Schüler aber genöthigt habe, Dinge zu lernen, ja oberflächlich zu treiben, welche sie in ihrem folgenden Leben nicht brauchen könnten. Es war klar, daß für diese nicht studirenden Schüler manche Realkenntnisse weit wünschenswerther seien, als bloße zielloſe Anfänge im Latein. Darauf weist schon das mitgetheilte Votum der Berliner Akademie über Semler hin. Hiermit übereinstimmend schrieb Rector Gesner in Rotenburg um das Jahr 1720: „Die eine Klasse, welche nicht studirt, sondern entweder ein Handwerk, oder die Kaufmannschaft oder den Soldatenstand erwehlet, muß man im Schönschreiben, Rechnen, Mathesis, Briefschreiben, Geographie, Weltbeschreibung und Historie unterrichten. Die andere Klasse machen die Studirenden aus." Schöttgen, Rector in Dresden, schrieb 1742 einen „Unvorgreiflichen Vorschlag, wegen einer besonderen Klasse in öffentlichen Stadtschulen". In diesen Schulen, sagt er, sei Alles auf Erlernung des Latein gerichtet, Kinder, „welche unlateinisch bleiben wollen", lasse man ganz aus der Acht. Sie müßten den Donat und die Grammatik mitlernen, welche für sie unnütz; Sachen dagegen, die Handwerkern, Künstlern, Kaufleuten dienlich, würden nicht getrieben. Was es dieselben hülfe, wenn sie gelernt: anthrax, colax etc. Stadt und Land brauchten nicht bloß lateinische Leute, auch andere. Darum räth er ebenfalls, für diese eine besondere Klasse zu stiften. — „Mein Vorschlag, schließt er resignirend, ist schon verworfen, ehe ich ihn an's Tageslicht gebracht. Aber was liegt daran .... ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt."

Auch der früher schon erwähnte Prenzlauer Rector Wenzky schrieb im Jahre 1751 eine Abhandlung, „daß die Realschulen noch gemeiner sein könnten und müßten", und der eben so gelehrte, als umsichtige Johann Matthias Gesner äußerte sich also: „Es ist ein gemeiner Fehler der meisten Schulen, daß man in denselben nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen und in dieser Absicht von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert. — Hingegen wird meistentheils dasjenige versäumt, was im gemeinen bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist ... Ein wohl angelegtes Gymnasium hingegen muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne. Es wird demnach die Jugend in Ansehung ihrer künftigen Lebensart in drei Klassen eingetheilt: 1) die zu Handwerkern, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden, 2) die ihr Glück im Krieg oder bei Hof machen, und 3) die beim Studiren und auf Universitäten gehen sollen."

So forderten viele tüchtige Männer, daß man nicht einseitig und ungerecht nur für die Bildung Studirender sorgen, sondern auch Kinder, „welche unlateinisch bleiben wollten", berücksichtigen müsse. Allein es war ein schwer zu beantwortende Frage: wie dies anzugreifen sei?

Gesner gehört zu den Ersten, welche ernstlich darauf drangen, daß man in Gymnasien nicht bloß für künftig Studirende, sondern auch für nicht Studirende sorgen müsse. „Sprachlicher Unterricht," sagt er, „dürfe nie vom sachlichen getrennt werden; diese

Trennung dessen, was seiner Natur nach innig verbunden, sei ein wesentliches Uebel. Daher lerne die Jugend so viele Namen ohne irgend einen Begriff der benannten Dinge zu erhalten. Man solle sich deshalb beim Elementarunterricht solcher Bücher bedienen, aus denen man auch Realkenntnisse schöpfen könne. So der Schriften des Comenius, welche ihm deshalb sehr lieb seien, besonders der Orbis pictus. Als Präsident der deutschen Gesellschaft in Göttingen — ein Amt, das man schwerlich einem andern klassischen Philologen seiner Zeit übertragen hätte — preist er die Schulen glücklich, deren Vorsteher durch Theilnahme an jener Gesellschaft „Liebe zu der vielfältig so verabsäumten Muttersprache und Geschicklichkeit sich wohl in derselben auszudrücken, erlangen." Diese Geschicklichkeit erwerbe man aber nicht durch Regeln, sondern indem „man sich bemühe, die Meisterstücke der Alten durch Uebersetzung gleichsam abzuformen."

Unter den Realien hob Gesner die Naturwissenschaften hervor, für welche in neuerer Zeit so viel geschehe. Hört er doch selbst, da er schon Rector der Thomasschule war, Hausen's Vorlesungen über Experimentalphysik. Zeichnen, sagte er, sollten die Knaben ja lernen; wie hoch er die mathematischen Wissenschaften, besonders die Astronomie hielt, sehen wir in seinen Worten: „Gott hat uns so mit dem Himmel verbunden, daß wir nur durch dessen Betrachtung erfahren, wo und zu welcher Zeit wir leben." Die Geographie empfiehlt er als „Vorhalle, Grund und Licht der Geschichte," vor Allem die Vaterländische.

So zeigt sich Gesner als ein Mann, der mit der gründlichsten Kenntniß und Liebe des Alterthums, eine richtige Würdigung der Realien verband und auf neue Lehrweisen dachte, wenn er von den Fehlern früherer Methoden überzeugt war. Daß er deshalb

etwa mit Basedow in eine Klasse zu setzen sei, kann Niemandem einfallen. Zum Ueberfluß möge hier nur eine Stelle seiner Isagoge stehen, welche recht klar zeigt, wie er im tiefsten Prinzip von den meisten Neueren des 18ten Jahrhunderts verschieden war. Er sagt: „Die Anfänge aller Wissenschaften müssen geglaubt werden. Dies ist eine höchst wichtige Regel, vorzüglich heut zu Tage, da die Kleinen von den Lehrern von früh auf gewöhnt werden, nichts zu glauben. Sobald sie nur anfangen, ein Fünkchen Verstand und Weisheit zu zeigen, sagt man ihnen von Vorurtheilen. Und weil es nur zu sehr in unserer Natur liegt, Alles selbst sehen, nicht einfach glauben, sondern selbst das Wahre finden zu wollen, da überdies den Knaben nur zu früh beigebracht wird, wahr sei das, was wir durch unsere gesunden Sinne auffassen: so hat dies die üble Folge, daß sie nicht glauben wollen, daß Nöthige nicht lernen, den Lehrern nicht gehorchen wollen. Durch sich selbst kann der Mensch nicht die ersten Elemente erlernen, er muß sie von Andern empfangen, und denen, die sie ihm lehren, muß er glauben. Wollte ein Knabe darüber disputiren, warum man den einen Buchstaben A, den andern B nenne, wollte er überall Gründe fordern, so könnte er Jahre lang fragen und würde doch nichts lernen. Auch wäre es nicht möglich, ihm zu antworten. — Kann man doch öfters nicht über die ersten Elemente Rechenschaft geben. Fragte einer: Warum heißt das Punkt? Linie? Fläche? — und wollte er nichts auf Glauben annehmen, bis man ihm den Grund angäbe, so würde er in Ewigkeit nichts lernen. — Das habe ich erfahren. In vornehmen Familien sah ich oft solche frühweise Knaben, welche den ganzen Tag fragten. Aber es traf bei ihnen auch das deutsche Sprüchwort zu: daß ein Narr tausendmal mehr fragen kann, als ein Weiser antworten. Da-

mit meine ich nicht: man müsse an den Worten des Lehrers als an nicht zu verändernden Orakelsprüchen festhalten, sondern nur dies will ich behaupten: man müsse glauben, so lange man lernt. Später erst, wenn unser Verstand gereift ist und wir selbstständig geworden sind, mögen wir das Erlernte prüfen."

Neben Gesner ist besonders Ernesti zu nennen (1707—1781). In Beziehung auf die erste Kindererziehung spricht er in seinen Initiis, in dem Capitel de conjugii felicitate consequenda, de cura subolis. Er spricht über Zeugung und vom Verhalten schwangerer Frauen, dringt darauf, daß die Mütter ihre Kinder selbst stillen und sie nicht liederlichen Ammen preisgeben sollten, wobei er sich auf Gellius beruft. Die Mütter, sagt er weiterhin, müßten ihre Kinder von früh auf nicht den Kinderfrauen überlassen, sondern sie selbst erziehen, thäten sie das, so würden sie auch von den Kindern geliebt werden. Befehlen oder verbieten die Eltern etwas, so sollen sie den Kindern die Gründe dazu angeben, weil sie ohne dieses ungern gehorchten, und lieber überzeugt als gezwungen sein wollten. Die Eltern sollten nicht meinen, ihre Kinder müßten fehlerfrei sein, auch sie nicht abwechselnd bald verziehen, bald übermäßig streng behandeln. Der Unterricht müsse so sein, daß die Kinder nichts blind (temere) auf Glauben annähmen, sondern nur das, wovon man ihnen den Grund angäbe; überall müßten sie auch nach Gründen fragen. So bewahre man sie vor Leichtgläubigkeit, Aberglauben, Vorurtheilen. Auch solle man sich hüten, ihr Gedächtniß papageienmäßig mit leeren oder unverstandenen Worten anzufüllen.

Hierauf empfiehlt Ernesti noch Sorgfalt in Wahl der Lehrer und in Bestimmung des künftigen Berufs der Kinder. Frühzeitig solle man ihnen Liebe der

rechten Ehre, guten Gebrauch des Geldes und Wahrhaftigkeit einpflanzen. —

Solche pädagogische Regeln sollte man kaum von einem strengen Philologen der alten Schule erwarten. Gewiß hat der umsichtige, universell gebildete und sich frei nach den verschiedensten Richtungen bewegende Gesner hierbei den größten Einfluß auf Ernesti geübt.

Wir müssen nun zu Rousseau, der im Erziehungswesen Epoche macht, übergehen. Raumer sagt über ihn:

„Wir können viel von ihm lernen, besonders wenn er, empört über Sünde und Unnatur seiner Zeit, divinatorisch das Gegentheil des Herkömmlichen lehrt. Aber wir dürfen uns ihm nie hingeben, wir haben es mit einem complicirten, versatilen, unreinen, eiteln Manne zu thun, welcher den Unachtsamen durch eine Virtuosität in der Sophistik, die kaum ihres Gleichen hat, irre führt. Besonders in religiöser Hinsicht, wie wir sehen werden.

Aus diesem Grunde müssen wir, um Rousseau's höchst wichtiges, eben so lehrreiches, als verführerisches pädagogisches Werk — den Emil — richtig zu würdigen, den Mann so viel als möglich nach seinem Leben und aus seinen anderweitigen Schriften kennen lernen; seine Verhältnisse zu Freunden und Feinden, zu seiner Vaterstadt Genf, zu Frankreich, zu Europa, ja zu der, 12 Jahre nach seinem Tode ausgebrochenen französischen Revolution, der er Schlagworte und Mißideale hinterließ.

Das wichtigste Werk, um Rousseau's Persönlichkeit kennen zu lernen, sind seine berühmten und berüchtigten Confessions, welche er im 58sten Jahre schrieb. Sie liegen vorzüglich der folgenden Darstellung zum Grunde.

Charakteristisch ist die Einleitung des merkwürdigen Buches, welche so lautet:

„Ich unternehme etwas Beispielloses, dessen Ausführung keinen Nachahmer haben wird. Ich will meinem Geschlechte einen Menschen in der ganzen Wahrheit der Natur zeigen, und dieser Mensch bin ich selbst."

„Ich allein. Ich fühle mein Herz und kenne die Menschen. Ich bin nicht geschaffen wie irgend einer von denen, welche ich gesehen; ich wage es zu glauben, anders beschaffen zu sein, als irgend einer auf der Erde. Bin ich nicht besser als Alle, so bin ich wenigstens anders. Ob die Natur gut oder bös daran gethan, die Form zu zerbrechen, in welcher sie mich gebildet, darüber kann man nur urtheilen, nachdem man mich gelesen hat." —

„Möge die Posaune des jüngsten Gerichts erschallen, wann es auch sei; ich werde kommen und mich vor den höchsten Richter, mein Buch in der Hand, stellen. Laut werde ich sagen: siehe, das habe ich gethan, das habe ich gedacht, das war ich. Mit derselben Freimüthigkeit habe ich Gutes wie Böses von mir ausgesagt. Ich habe nichts Böses verschwiegen, nichts Gutes zugesetzt, und wenn ich etwa irgend eine unbedeutende Ausschmückung anbrachte, so geschah es nur, um eine Gedächtnißlücke auszufüllen; ich konnte wohl einmal irrig etwas als wahr annehmen, wenn ich wußte, daß es wirklich wahr sein konnte, nie etwas, wovon ich wußte, es sei falsch. Ich habe mich ganz so gezeigt, wie ich war, verächtlich und niederträchtig, wenn ich es war; gut, großmüthig, erhaben, wenn ich es war; ich habe mein Inneres enthüllt, so wie du es selbst gesehen hast, ewiges Wesen; versammle um mich die zahllose Menge meiner Mitmenschen; sie mögen meine Bekenntnisse hören, sie mögen seufzen über meine Unwürdigkeit, sie mögen erröthen über meine

Elendigkeiten. Möge jeder von ihnen seinerseits zu den Füßen deines Thrones mit derselben Aufrichtigkeit sein Herz aufdecken, und dann möge auch nur ein Einziger, wenn er es wagt, zu dir sprechen: ich war besser, als dieser Mensch." —

Wer nur einige Selbsterkenntniß hat, wird über diesen Eingang erschrecken, was soll er aber erst sagen, wenn er das Buch zu Ende liest? — Konnte Rousseau bei wachem Gewissen so schreiben, und wenn sein Gewissen schlief, wie konnte er dann bekennen? — Er erklärt sein Unternehmen, Bekenntnisse zu schreiben, für beispiellos. Kannte er Augustins berühmte Confessiones nicht? . . . Ein anderer Mann hatte auch schon 12 Jahre vor ihm — 1758 — Bekenntnisse geschrieben, welche aber erst später gedruckt wurden; dies war Hamann. Nichts dürfte geeigneter sein, den Charakter der Rousseau'schen Confessions in seinem wahren Lichte zu zeigen, als die Mittheilung einiger Parallelstellen von Augustinus und Hamann.

Jener schreibt im 10ten Buche seiner Bekenntnisse: „Wer die Wahrheit thut, kommt an das Licht. Ich will sie bekennend vor Dir in meinem Herzen thun, in meiner Schrift aber vor vielen Zeugen. Und Dir zwar, o Herr, vor dessen Augen der Abgrund des menschlichen Gewissens aufgedeckt ist, was könnte Dir in mir verborgen sein, wollte ich's Dir auch nicht bekennen? Ich würde wohl Dich vor mir, nicht aber mich vor Dir verbergen. Jetzt aber, nun ich mir selbst mißfalle, da leuchtest Du mir freundlich und wirst von mir geliebt und ersehnt, daß ich über mich erröthe, mich verwerfe, Dich erwähle, und weder mir noch Dir gefallen möchte, es sei denn durch Deine Gnade. . . . Welche Frucht wird es nun bringen, o mein Herr, dem mein Gewissen täglich beichtet, wenn ich vor Deinem Angesicht auch den Menschen durch diese Schrift bekenne, wie ich gegenwärtig sei. Wollen sie mir

Glück wünschen, wenn sie gehört, wie weit ich mich Dir durch Deine Gnade nähere, oder wollen sie für mich beten, wenn sie vernehmen, wie sehr ich durch meine irdische Schwere von Dir zurückgehalten werde? So Gesinnten will ich mein Inneres zeigen.... Das brüderliche Gemüth liebe an mir, was Du ihm als liebenswürdig, es bedaure an mir, was Du ihm als bedauernswürdig bezeichnest; jenes brüderliche Gemüth, das, wenn es mein Thun billigt, sich zugleich über mich freut, wenn es mich aber straft, dann zugleich über mich betrübt ist, weil es mich liebt, möge es mich loben oder tadeln. — Was ich Gutes habe, ist Dein Werk und Geschenk, was Böses, ist meine Sünde und Deine gerechte Strafe. Du aber, o Herr, erbarme Dich meiner nach Deiner großen Barmherzigkeit, um Deines Namens willen, gieb nicht auf, was Du in mir angefangen hast, vollende, was an mir noch unvollkommen."

So weit Augustinus; folgende Worte aus Hamanns „Gedanken über meinen Lebenslauf" mögen sich anschließen. „Ich habe", sagt Hamann, „in denselben mit Gott und mit mir selbst geredet; den ersten in Ansehung meines Lebens gerechtfertigt und mich angeklagt, mich selbst darin angegeben und entdeckt, alles zum Preise des allein guten Gottes.... Mein Sohn, gieb mir Dein Herz! — Da ist es, mein Gott! Du hast es verlangt, so blind, hart, felsig, verkehrt, verstockt es war. Reinige es, schaffe es neu, und laß es die Werkstatt Deines guten Geistes sein. Es hat mich so oft getäuscht, als es in meiner Hand war, daß ich selbiges nicht mehr für meines erkennen will. Es ist ein Leviathan, den Du allein zähmen kannst, durch Deine Einwohnung wird es Ruhe, Trost und Seligkeit genießen."

Das System Rousseau's in Betreff der Erziehung und des Unterrichts der Kinder ist in seinem be-

rühmten Werke „Emil" niedergelegt. Wir theilen hier auszugsweise diejenigen Kapitel mit, welche die Erziehung bis zum 15ten Jahre behandeln:

„Die gewöhnliche Kindererziehung ist der Art, als wenn die Kinder von der Mutterbrust mit einem Sprung zu Verstande kämen. Eine völlig entgegengesetzte ist nöthig, eine ganz negative, welche nicht Tugend und Wahrheit lehrt, sondern das Herz vor dem Laster, den Verstand vor Irrthum zu bewahren sucht. Könntet ihr euern Zögling gesund und stark ins 12te Lebensjahr bringen, ohne daß er seine rechte Hand von der linken zu unterscheiden fähig wäre, so würden sich die Augen seines Verständnisses bei eurer ersten Lection der Raison öffnen; da er ohne Vorurtheil, ohne Angewöhnung ist, so wäre nichts in ihm, was der Wirksamkeit eurer Bemühungen in den Weg träte. Bald würde er unter euren Händen der weiseste Mensch werden, und indem ihr mit Nichtsthun begonnen, würdet ihr ein Wunder der Erziehung gewirkt haben.

Thut nur das Gegentheil des Herkömmlichen und ihr werdet fast immer das Rechte thun.

Weil man aus dem Kinde nicht ein Kind, sondern einen Doctor machen will, daher das viele Tadeln, Schmeicheln, Drohen, Raisonniren der Väter und Lehrer. Seid so raisonnabel, mit dem Zögling nicht zu raisonniren. Uebt vielmehr seinen Leib, seine Glieder, Sinne, Kräfte, aber seine Seele haltet möglichst unthätig, laßt in den Kindern den Kinder-Charakter reifen. Durch solche zögernde Zurückhaltung gewinnt ihr Zeit, die allmälig hervortretende Eigenthümlichkeit eures Zöglings kennen zu lernen, bevor ihr sie zu leiten unternehmt und dann übereilt Mißgriffe thut."

Rousseau bekämpft mit Recht jene superklugen Anstrengungen, die Kinder so früh als möglich alt-

klug zu machen, lieber gar nicht lehren und erziehen, als so widerkindlich. Es giebt aber eine dem Kindesalter entsprechende positive Zucht und Lehre, von welcher Rousseau, wie wir sehen werden, nichts weiß und nichts wissen will.

„Es ist schwer, vielleicht unmöglich, das Kind ganz gegen böse Einflüsse zu schützen, am ersten noch auf dem Lande. Der Erzieher muß hier die Liebe der Umgebung und diese Umgebung eben dadurch für den Zögling zu gewinnen suchen."

„Es ist widersinnig, zu den Kindern von ihren Pflichten, nicht von ihren Rechten zu sprechen, da doch das erste Rechtsgefühl beim Kinde nicht von dem herrührt, wozu sie verpflichtet sind, sondern von dem, was man ihnen schuldig ist.

Zuerst ist den Kindern der Begriff des Eigenthums beizubringen (!), mehr thatsächlich als durch Erklärungen." — Von Liebe ist nie die Rede.

„An allen Lügen der Kinder sind die Lehrer schuld. Warum lassen sie sich so viele Versprechen geben, warum inquiriren sie, wenn etwas vorgefallen ist?

Will man die Kinder fromm machen, so führt man sie in die Kirche, wo sie sich langweilen. Indem man sie unaufhörlich Gebete hermurmeln läßt, zwingt man sie, nach dem Glück zu trachten, nicht mehr zu Gott beten zu müssen. Um ihnen Barmherzigkeit einzuflößen, läßt man sie Almosen geben, als wenn man es verschmähte, diese selbst zu geben. Nicht das Kind, der Lehrer sollte geben. Und was giebt das Kind? Geld, das ihm keinen Werth hat, oder etwas, das ihm gewiß wieder erstattet wird. Locke räth, es so einzurichten, daß das Kind sich überzeuge, der Freigebige fahre am besten. Das heißt ein Kind scheinbar zur Freigebigkeit, in Wahrheit aber zum Geiz erziehen.

Die einzige sittliche Lehre für Kinder ist: Thue Niemandem Böses. Dem nachzukommen muß man

sich möglichst isoliren, denn in der menschlichen Gesellschaft zieht das, was dem Einen zu gut kommt, nothwendig Böses für den Andern nach sich.

Unmöglich können die Kinder widerspenstig, bös, lügnerisch, habsüchtig werden, wofern man nicht selbst den Samen dieser Laster in ihre Herzen säet."

Welche entsetzliche Versündigung gegen die Kinder ladet Rousseau auf die Seelen aller Eltern und Erzieher, einzig um seine Irrlehre von Nichtexistenz der Erbsünde durchzusetzen. Nach seiner sophistischen Weise giebt er diesen Behauptungen den Schein der Wahrheit, indem er Fälle anführt, da Erzieher wirklich irrig oder gar ärgerlich verfahren.

„Wirkliche Beschränktheit ist bei Kindern schwer von der scheinbaren zu unterscheiden, welche auf einen starken Geist hindeutet. Das wirklich dumme Kind ist zu Allem unfähig, dem scheinbar dummen sagt nichts zu. Darum beurtheile man die Kinder nicht voreilig; laßt die Natur lange gewähren, ehe ihr an ihrer Stelle thätig einzugreifen wagt. Die Leichtigkeit, mit welcher Kinder lernen, ist nur scheinbar; sie behalten nur Worte, die sie nicht verstehen." Sehr wahr.

„Die Bilder (images) sind nichts als vollendete (selbstständige, innerliche) Abbilder der sinnlichen Gegenstände, Ideen aber sind Begriffe der Gegenstände, bestimmt durch Verhältnisse. Ein Bild kann ganz allein im Geiste dessen sein, der es sich vorstellt, aber jede Idee setzt andere Ideen voraus. Beim Imaginiren schaut, beim Begreifen vergleicht man. Für sinnliche Eindrücke verhalten wir uns nur leidend, dagegen Ideen aus einem thätigen, urtheilenden Prinzip stammen.

Ehe das Kind zu Verstande kommt, nimmt es nur Bilder, Töne ꝛc., nicht aber Ideen in sich auf und be-

hält sie; unfähig zu urtheilen, hat es kein eigentliches Gedächtniß."

„Die Pädagogen lehren den Kindern Worte, Worte, nichts als Worte, nicht aber Realkenntnisse.

Was man auch sage, so glaube ich nicht, daß je ein Kind, Wunderkinder ausgenommen, vor dem zwölften oder fünfzehnten Jahre zwei Sprachen wirklich gelernt habe. Hat doch jede Sprache einen eigenthümlichen Geist, und die Gedanken nehmen die Farbe der Idiome an.

Das Kind hat, bis es zu Verstande kommt, einzig seine Muttersprache. Um zwei Sprachen zu haben, müßte es Ideen vergleichen können.

Aber es gab Kinder, welche fünf bis sechs Sprachen redeten, erwiedert man. Doch wie sprachen sie? Ein deutsches Kind sprach deutsch-französisch, deutsch-italienisch; seine Worte waren dann nicht deutsch, wohl aber seine Sprache.

Die alten Sprachen sind todt, man ahmt nach, was man in den lateinischen Klassikern findet; das nennen sie latein sprechen. Französisches läßt man von den Knaben in lateinische Worte übersetzen, später läßt man sie Phrasen aus Cicero, Verse aus Virgil zusammenflicken. Dann glauben auch die Schüler latein sprechen zu können. Wo sind die Leute, dem zu widersprechen?"

Der deutsche Knabe wird gewöhnlich, wenn er latein spricht, entweder etwas in deutsch-latein oder nichts in auswendig gelernten lateinischen Phrasen sagen.

Gegen die bloßen Wortlehren ohne alles reale Fundament, gegen das stete Beschäftigen mit einer Welt von Abbildern, mit der Sprachwelt, ohne sich im mindesten um die Urbilder zu bekümmern, eiferte schon Comenius.

„In jeder Wissenschaft ist die Kenntniß von Zei-

chen, ohne Kenntniß der bezeichneten Dinge, nichtig. Beim Unterricht der Kinder bleibt man aber bei den Zeichen stehen. So beim geographischen, da man Karten zeigt und die darauf verzeichneten Namen von Ländern, Orten ꝛc. beibringt, welche für das Kind eben nur auf dem Papier existiren. Ein geographisches Lehrbuch begann mit der Frage: was ist die Welt? Antwort: es ist eine Kugel aus Pappe. — Nach zweijährigem, gewöhnlichem geographischen Unterricht der Art, findet sich ein Schüler nach den erhaltenen Regeln nicht von Paris bis nach Saint Denis, er findet sich nicht in seines Vaters Garten nach einem Plane zurecht. So sind die Doctoren, welche über Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde genauen Bescheid wissen."

„Man lehrt historische Thatsachen, deren Sinn und Zusammenhang der Schüler nicht faßt. Wenn Alexander die Arznei seines Arztes trinkt, welcher des Verraths beschuldigt war, so bewunderte ihn ein Knabe, weil er den widerwärtig schmeckenden Trank mit einem Zuge hinunterschluckte. Gelehrte treiben es freilich eben so urtheillos."

„Auswendig lernen soll der Zögling nichts, auch nicht la Fontaine's Fabeln, welche, trotz ihrer anscheinenden Naivetät, von keinem Kinde verstanden werden; verstünde es sie, desto schlimmer."

„Lesen ist die unselige Beschäftigung der Kinder. Emil muß im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Wie viele Künsteleien erfand man, um das Lesenlernen zu erleichtern. Das wichtigste Erleichterungsmittel für den Lehrer ist, wenn er im Zögling ein Interesse am Lesen erweckt. Je weniger man die Kinder zu etwas treibt und drängt, um so sicherer erlangt man es. Gerade weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem fünfzehnten Jahre lesen kann,

wird er vielleicht schon im zehnten Jahre schreiben und lesen können." —

Die ängstliche, thörichte Besorgniß der Eltern, daß ihre Kinder nicht früh genug lesen lernen möchten, scheint in unserer Zeit mit jedem Jahr zu wachsen, und zugleich die Menge schwächlicher, Kindlichkeit affectirender Kinderschriften, eben für jene Kinder bestimmt, welche zu früh lesen lernten.

„Befolgt ihr Regeln, welche den herkömmlichen geradezu widersprechen, bemüht ihr euch, euren Zögling immer in sich gesammelt und aufmerksam auf das zu erhalten, was ihn unmittelbar berührt, statt ihn unaufhörlich in andere Klimaten, andere Zeiten, bis an die Enden der Erde, ja bis zu den Himmeln herumirren zu lassen, dann werdet ihr ihn späterhin zum Begreifen, zum Festhalten im Gedächtniß, ja selbst zum Raisonniren fähig finden; so ist die Ordnung der Natur." Ist es hier auf ein Leben in der Gegenwart nach Art der alten Griechen oder nach Art der Karaiben abgesehen?

„Zugleich übt den Leib des Zöglings auf alle Weise; es ist ein erbärmlicher Irrthum, wenn man wähnt, das thue der Geistesbildung Abbruch. Laßt den Zögling nur aufwachsen, ohne auf Schritt und Tritt gegängelt und gehofmeistert zu werden, so daß er sich selbst helfen und rathen muß, dann wird er immer Leib und Seele zugleich üben. So üben freie Wilde, aber nicht dienstbare Bauern den Leib. Möge der Zögling einst den Verstand eines Weisen mit der Stärke des Athleten in sich vereinen!" Freie Wilde, Athleten — bedenkliche Worte.

„Es ist eine schwere Kunst, den Zögling ohne stetes Befehlen zu leiten, und Alles zu thun, indem man nichts thut.

Das Kind liest gewöhnlich viel besser in der Seele

des Lehrers, als dieser im Herzen des Kindes, daher das Kind meist im Vortheil gegen den Lehrer ist.

Herrscht so, daß das Kind sich frei glaube, und nicht gereizt sei, sich gegen euch zu verstellen, eure Schwächen zu erspähen und euch auf den Dienst zu passen.

Die Capricen der Kinder sind meist Frucht verkehrter Erziehung, da man sie nach Laune befehlen läßt und ihnen gehorcht!" Wahrheiten, welche Rousseau aus eigener Erfahrung — er war Hofmeister — entnommen zu haben scheint.

„Was der menschliche Verstand aufnimmt, wird ihm durch die Sinne zugeführt, das Sinnliche bildet die Basis des Intellectuellen; unsere Füße, unsere Hände, unsere Augen lehren uns zuerst Philosophie. Darum muß man Glieder und Sinne als Instrumente unserer Intelligenz üben, und eben deswegen muß der Leib gesund und stark sein. Gymnastik gab den Alten diese Energie des Leibes und der Seele, welche sie auffallend vor den Neueren auszeichnet.

Man gebe weite Kleider, in denen sich das Kind frei und bequem bewegen kann; selbst im Winter trage es Sommerkleider und keine Kopfbedeckung; auch erhitzt trinke es kalt Wasser; es schlafe nicht in weichen Betten. Schwimmen lernen ist wichtiger als Reiten lernen." Rousseau lobt Locke's Weise, die Kinder leiblich abzuhärten, nur verwirft er dessen Warnung gegen das Trinken und das Lagern auf feuchtem Boden, wenn das Kind erhitzt ist. Aus Haß gegen französische Verweichlichung und Bewunderung karaibischer Abhärtung übertreibt er Alles.

„Die Sinne bilden sich am frühesten im Kinde aus; ihre Vervollkommnung sollte man daher zuerst in's Auge fassen, aber eben sie vergißt oder vernachlässigt man am meisten. — Uebt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regie-

ren, benutzt möglichst jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die der anderen. Meßt, zählt, wägt, vergleicht.

Die Blinden haben das feinste Gefühl, sehende Kinder könnten es eben so ausbilden durch Uebungen und Spiele im Finstern, wodurch auch die in der Dunkelheit durch Thätigkeit der Phantasie bewirkte Furcht vertrieben würde.

Die Fingerspitzen sollen feinhäutig und reizbar sein; durch's Befühlen erfährt man vieles klarer und gewisser, als durch die Augen. Dagegen sollten die Fußsohlen zum Barfußgehen abgehärtet werden." — Rousseau dringt mit großem Recht auf Ausbildung der Sinne. Doch geschieht es mehr, als wollte er ein Karaibenkind für die sciences exactes der Franzosen befähigen, oder ein französisches Kind für die Lebensweise eines Wilden. Von Ausbildung des Auges für das Schöne ist nicht die Rede, wie überhaupt nicht von schönen, nur von nützlichen Künsten.

„Das Gesicht irrt oft durch sein weites Feld und die Mannigfaltigkeit der Gegenstände, welche es umfaßt; es verleitet zu vorschnellem Urtheil. — Die Täuschungen der Perspective sind uns zur Schätzung des Raumes unentbehrlich, ohne die Abstufungen der Größe und des Lichts könnten wir keine Entfernung schätzen, oder es gäbe vielmehr für uns keine. Wenn uns von zwei gleich großen Bäumen der eine auf 100 Schritt entfernte eben so groß und klar erschiene, als der nur 10 Schritt entfernte, so würden wir meinen, beide stünden neben einander. Erschienen uns alle Gegenstände in ihrer wahren Größe, so würden wir keinen Raum bemerken. —

Die Größe des Augenwinkels, unter welchem wir Gegenstände wahrnehmen, wird zugleich durch die Größe und die Entfernung derselben bestimmt. Wie sollen wir aber unterscheiden, wenn uns ein Gegen-

stand kleiner als der andere erscheint, ob dies durch seine wahre Größe oder durch seine weitere Entfernung bewirkt wird? —

Die Kinder müssen im Schätzen der Größen und Entfernungen geübt werden, so wie Architekten, Feldmesser u. a. hierin geübt sind. Ohne Fühlen, ohne fortschreitende Bewegung, ohne Messen würden uns auch die besten Augen keinen Begriff vom Raume geben. Für die Auster ist das Universum ein Punkt. — An die Uebungen des Schätzens schließt sich das Zeichnen der Kinder an, welches ganz auf den Gesetzen der Perspective beruht. Man lasse aber nicht nach Vorlegeblättern, sondern nach der Natur zeichnen; es ist hierbei mehr darauf abgesehen, daß der Zögling richtig sehen und auffassen, als daß er kunstmäßig zeichnen lerne. —

Geometrie ist für Kinder, wie Zeichnen, zunächst eine Augenkunst, auf Anschauung gegründet. Macht genaue Figuren, setzt sie zusammen, deckt eine mit der andern, prüft ihre Verhältnisse. Von Beobachtung zu Beobachtung fortschreitend, werdet ihr die ganze Elementargeometrie finden, ohne daß von Definitionen und Problemen die Rede wäre, noch von einer Beweisform, als durch Deckung.

Man vernachlässigt die Richtigkeit der Figuren, man setzt sie voraus und hält sich an die Beweisführung. Uns, im Gegentheil, wird es vornehmlich wichtig sein, möglichst gerade, richtige, gleiche Linien zu ziehen, möglichst vollkommene Quadrate und Kreise zu zeichnen.

In Turin gab man einem Knaben Waffeln von gleichem Umfange, aber von der verschiedensten Gestalt; der Knabe bot alles auf, um herauszubringen, welche Gestalt den größten Inhalt hatte.

Kinderspiele sollten das Auge, ja alle Organe üben. Was Kinder schon leisten können, zeigt sich, wenn sie

Seiltänzerkünste machen. Giebt's einen Zeitvertreib der Kinder, welchen der Hofmeister nicht lehrreich für sie machen könnte?" — Was Rousseau hier über das Lehren der Geometrie sagt, dürfte vorzüglich Berücksichtigung verdienen. Aus wahren, reinlichen geometrischen Zeichnungen entwickeln sich wahre, reinliche geometrische Begriffe.

„Das Kind vergleiche Gesichts- und Gehöreindrücke, die zusammen gehören, es bemerke z. B., daß der Blitz früher gesehen wird, als man dessen Donner hört.

Die Stimme entspricht als thätiges Organ dem leidenden des Hörens, beide bilden einander wechselseitig.

Der Zögling spreche schlicht. Laßt ihn ja nicht declamiren; er wird zu viel gesunden Sinn haben, um Dinge, die er nicht versteht, mit Betonung, Gefühle, die er nicht hat, mit Ausdruck vorzutragen. Lehrt ihn ohne Anstoß deutlich, ohne Affectation und so laut sprechen, daß er verstanden werde; lehrt ihn richtig und wohlklingend singen, nur keine Opernmusik; bildet sein Ohr für Tact und Harmonie." — Der musikalische Sinn Rousseau's läßt ihn hier einmal sein Huronenideal vergessen, auch fragt er nicht: wozu die Musik nütze sei.

Im Urstande waren den einfachen Menschen die Nahrungsmittel, welche ihnen am besten schmeckten, auch am gesündesten. Den Kindern ist der primitive Geschmack möglichst zu erhalten, ihre Nahrung sei gewöhnlich und einfach, nicht pikant; Fleischspeisen sind nicht für sie. — Bei solcher Nahrung läßt sie essen, so viel sie mögen. — Essen ist die Leidenschaft der Kinder. Daher lassen sie sich durch gute Bissen (par leur bouche) führen; jedenfalls ist dies natürliche, sinnliche Motiv dem der Eitelkeit weit vorzuziehen. Gefräßigkeit tritt zurück, Eitelkeit nimmt zu mit den Jahren."

„Der Geruch verhält sich zum Geschmack, wie das Gesicht zum Gefühl. Bei den Kindern ist er nicht sehr thätig."

„Ein sechster Sinn entspringt aus dem gehörigen Gebrauch der übrigen Sinne, nämlich der Sens commun (Gemeinsinn). Er wohnt im Gehirn, seine nur innerlichen Empfindungen nennt man Perceptionen oder Ideen (?). Die Zahl dieser Ideen bestimmt den Umfang unserer Kenntnisse, die Kunst, sie unter einander zu vergleichen, nennt man menschliche Vernunft. Die sensitive oder Kindervernunft bildet einfache Ideen durch das Zusammenfassen mehrerer sinnlicher Eindrücke (sensations); die intellectuelle Vernunft bildet zusammengesetzte Ideen aus mehreren einfachen."

Das Aeußere des zwölfjährigen Emil verräth Sicherheit (assurance) und Zufriedenheit; er spricht naiv, einfach und schwatzt nichts Unnützes. Seine Ideen sind beschränkt, aber klar; er weiß nichts auswendig Gelerntes, aber viel durch Erfahrung. Liest er weniger gut in unseren Büchern, so liest er desto besser im Buch der Natur; er hat weniger Gedächtniß als Urtheilskraft; er spricht nur eine Sprache, versteht aber, was er sagt; spricht er nicht so gut als die anderen, so ist er geschickter als sie zum Thun. Routine, Gebrauch, Angewöhnung kennt er nicht, sein gestriges Handeln bestimmt das heutige nicht. Weder Autorität noch Beispiel imponiren ihm, er handelt und spricht nur, wie es ihm zusagt. Er weiß nichts von einstudirten Reden und Manieren, aber sein Ausdruck entspricht seinen Ideen, seine Aufführung entspringt aus seinen Neigungen.

Er hat wenige, aber seinem Alter entsprechende moralische Begriffe. Sprecht ihr ihm von Pflicht, Gehorsam, so weiß er nicht, was ihr wollt; befehlt ihm etwas, so versteht er euch nicht; sagt ihr aber zu ihm:

wenn du mir das zu Gefallen thust, so werde ich dir gelegentlich wieder etwas zu Gefallen thun, so wird er augenblicklich sich beeifern, euren Wunsch zu erfüllen, denn nichts ist ihm lieber, als Erweiterung seiner Herrschaft und Rechtsansprüche an euch zu erlangen, welche er für unverletzlich hält.

Hat er selbst Hülfe nöthig, so nimmt er den ersten, der ihm begegnet, in Anspruch, gleichviel ob es ein König oder ein Bedienter ist; alle Menschen sind noch in seinen Augen einander gleich. Ihr seht es dem Bittenden an, daß er fühlt, niemand sei verpflichtet, ihm die Bitte zu gewähren. Er ist einfach und lakonisch in seinen Ausdrücken, weder kriechend, noch herrisch. Gewährt ihr ihm seine Bitte, so wird er euch nicht danken, aber fühlen, daß er euer Schuldner geworden ist; gewährt ihr sie nicht, so wird er sich nicht beklagen, nicht in euch dringen, sondern sich darein schicken.

Lebhaft, thätig, unternimmt er nichts, was seine Kräfte übersteigt, die er erprobt und kennt. Er hat ein aufmerksames, verständiges Auge: er thut keine unnütze Fragen über Alles, was er sieht, sondern untersucht es selbst. Da seine Imagination noch unthätig ist und man nichts gethan hat, sie aufzuregen, so sieht er nur, was wirklich da ist, überschätzt die Gefahren nicht und bleibt stets bei kaltem Blute.

Mag er sich beschäftigen oder spielen, beides ist für ihn gleich, seine Spiele sind seine Beschäftigungen; er findet zwischen beiden keinen Unterschied. Unter den Stadtkindern ist keines geschickter, alle sind schwächer als er; den Bauerkindern an Stärke gleich, übertrifft er sie in Gewandtheit. Im Laufen, Springen, Schätzen der Entfernungen ist er Meister. Er ist gemacht, seine Altersgenossen zu leiten, durch Talent und Erfahrung, ohne andere Autorisation. Ohne befehlen zu wollen,

wird er den Andern voranstehen, sie werden ihm gehorchen, ohne es zu bemerken.

Er ist ein reifes Kind und hat ein Kinderleben geführt, sein Glück auch nicht für seine Bildung hingegeben. Stirbt er jung, so hat man doch nur seinen Tod, nicht auch sein Leben zu beweinen.

Für einen so gebildeten Knaben haben gewöhnliche Menschen freilich kein Auge, sie sehen in ihm nur einen Schlingel (polisson). Der Lehrer kann nicht mit ihm Parade machen, ihn nichts abfragen, und darauf geht doch die Lehrweise der meisten aus."

Ein gesunder, starker, gewandter, sinnengeübter Knabe, ein methodisch für eine rein irdische Existenz und kalte Selbstständigkeit dressirter, ein französirtes Karaiben- oder karaibisirtes Franzosenkind, ohne Phantasie, ohne Poesie, ohne Liebe, ohne Gott.

„Neugierde wird nun rege, sie bewegt den Knaben von jetzt an. Zur natürlichen Neugierde gesellt sich das eitle Streben, für gelehrt zu gelten. — Sinnliche Eindrücke müssen zu Ideen ausgebildet werden, nur müssen wir nicht plötzlich von sinnlichen zu intellectuellen Objecten überspringen. Die Welt, Thatsachen, nicht Bücher müssen die Lehrer sein, es müssen nicht bloße Worte gelernt werden.

Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat; er lerne die Wissenschaft nicht, er finde sie. Wenn ihr ihm je eine Autorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein."

Ein Aeußerstes zieht das entgegengesetzte Aeußerste nach sich. Behandelten früher unverständige, harte Lehrer die Knaben als todte Gefäße, in welche man lateinische Vocabeln, geometrische Beweise u. s. w. hineinfüllte, so sollen sie nach Rousseau Alles selbst erfinden; machten früher tyrannische Lehrer überall

ihre Autorität gewaltsam geltend, so soll plötzlich keine Autorität mehr gelten. Aus einem pädagogischen Siècle de Louis XIV. werden wir in eine pädagogische Revolutionszeit versetzt.

Wehe den Knaben, denen keine Autorität mehr heilig ist, welche aller Ehrfurcht und Liebe gegen Eltern und Lehrer baar sind.

„Ein schöner Sonnenaufgang. Der Lehrer ist im Entzücken, der dreizehnjährige Knabe aber noch nicht reif, um an einem herrlichen Frühlingsmorgen Freude haben zu können. Es wäre thöricht, wenn der Lehrer sich abmühte, dem Zögling sein Entzücken einzureden.

Für den Knaben gehören keine Beschreibungen, keine Beredtsamkeit noch Poesie, von Gefühl und Geschmack ist bei ihm keine Rede. Bleibt gegen ihn klar, einfach und kalt. Macht den Knaben nur auf die Aufgangs- und Untergangspunkte der Sonne aufmerksam und laßt ihn darüber grübeln, wie die Sonne aus Westen nach Osten zurückkehre. Die Beobachtung, wie sie von Osten nach Westen über den Himmel zieht, deutet auf die Antwort. Weiter macht aufmerksam auf den Wechsel der Auf- und Untergangspunkte nach den Jahreszeiten. Alles dies, ohne eine Armillarsphäre zu Hülfe zu nehmen, deren Kreise den Knaben verwirren."

Als müßte man beim schönen Sonnenaufgang entweder auf Rousseau's Weise pseudopoetisch sieden, oder — was er dem zwölfjährigen Knaben auferlegt — bei astronomischer Beobachtung frieren. Giebt es kein Drittes?

„Der geographische Unterricht gehe vom Wohnhause und Wohnorte aus. Der Zögling entwerfe Karten von der Umgebung, um zu lernen, wie Karten entstehen und was sie vorstellen.

Es gilt weniger dem Knaben Wissenschaften zu leh-

ren, als ihm Geschmack an denselben einzuflößen und Methoden zu geben, um sie zu erlernen, wenn sich sein Geschmack erst mehr entwickelt hat. — In diesem Alter muß man ihn auch daran gewöhnen, einen Gegenstand mit ausdauernder Aufmerksamkeit zu verfolgen, doch nie bis zum Ueberdruß. — Fragt er, um sich zu unterrichten, so antwortet ihm so viel, als nöthig, um seine Neugierde zu reizen, laßt euch aber nicht von ihm durch unaufhörliches, albernes Fragen ermüden. — Die Philosophie entwickelt die Wissenschaften von Principien aus, nicht so die Lehrmethode. Hier weist und führt ein einzelnes Object auf ein folgendes, da fesselt Neugier die Aufmerksamkeit.

Hat der Zögling die Mittagslinie nach dem Schatten gefunden und gezogen, so bemerkt er auch, daß der Kompaß ihm die Mittagslinie ersetzt.

Der Unterricht in der Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten. Diese müssen vielmehr aus solchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch so unvollkommen, vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden. Durch solche selbstständige Thätigkeit erwirbt man Begriffe von größerer Klarheit und Gewißheit.

Die vielen Instrumente, welche man erfand, um uns beim Experimentiren zu führen und der mangelhaften Sicherheit der Sinne zu Hülfe zu kommen, sind Schuld, daß man die Sinne weniger übt. Je mehr sich unsere Werkzeuge vervollkommnen, um so grober und ungeschickter werden unsere Organe.

Rein speculative Kenntnisse sind nicht für Kinder, selbst nicht für solche, welche sich dem Jünglingsalter nähern. Doch muß man darauf sehen, daß alle ihre Experimente eine Kette bilden, um sie mit Hülfe dieser Kette im Verstande zu ordnen, denn ganz vereinzelte Thatsachen und Beweisführungen haften nicht im Gedächtniß.

Beim Aufsuchen der Naturgesetze beginnt immer mit den gemeinsten und augenfälligsten Erscheinungen."

Meist vortreffliche Bemerkungen über naturwissenschaftlichen Elementarunterricht. Den geographischen Unterricht wollte schon früher Comenius, später Pestalozzi mit den nächsten Umgebungen beginnen. Frische Knaben orientirten sich aber, wofern man ihnen nur Freiheit läßt, ohne mit dem Lehrer langweilige topographische Spaziergänge zu machen. Man lehre doch nichts, was der Knabe frei, ohne alle Anweisung erlebt. Rousseau's Hofmeister, welcher bei jedem Ausflug, ja bei jedem Spiele, den Kindern etwas beibringen will, müßte diesen unleidlich sein.

„Das Kind thue nichts auf's Wort; ihm ist nur das gut, was es selbst als gut erkennt. Ihr raubt ihm durch eure Weise den Mutterwitz, ihr gewöhnt es, sich immer leiten zu lassen, nur eine Maschine in Anderer Händen zu sein. Vom Kinde Gelehrigkeit verlangen, heißt verlangen, daß es erwachsen leichtgläubig werde und sich am Narrenseile führen lasse. Es hilft nichts, dem Knaben zu sagen, man befehle ihm etwas zu seinem eigenen Besten, später werde er das einsehen. Das heißt jedem Schwärmer, Charlatan und Betrüger in die Hände arbeiten, welcher den Knaben in späteren Jahren in sein Netz locken will."

„Das Kind lerne, was es für sein Alter, nicht vorgreifend das, was es in späteren Jahren zu wissen nöthig hat. Aber, sagt ihr, kann man denn das Nöthige erlernen im Moment, da man es anwenden soll? Ich weiß nicht; aber das weiß ich, man kann es nicht früher lernen, denn unsere wahren Lehrmeister sind Erfahrung und Gefühl, und nur durch bestimmte Lagen, in welche der Mensch im Leben geräth, lernt er, was das Rechte sei. Wenn wir dem Zöglinge den Begriff des Nützlichen beigebracht, so haben wir hierdurch ein neues Mittel, ihn zu leiten; er sieht ein, daß

sich dieses Wort auf sein gegenwärtiges Wohlsein bezieht. Wozu ist's nütze? Das ist forthin das geheiligte Wort, das Wort, welches zwischen Lehrer und Schüler alles Thun mißt, es ist die Frage, mit welcher jener eine Menge unnützer Fragen des Schülers zurückweist, aber auch die, welche der Schüler gelegentlich an den Lehrer richtet."

Es giebt verwerfliche, aber auch nothwendige Anticipationen beim Lernen. Samenkörner werden in die Kinderseele gelegt, welche Jahre lang wie todt schlummern, aber sich lebendig regen, wenn der entsprechende Moment eintritt. Greise trösteten sich in der Todesstunde mit Versen aus Sterbeliedern, die sie als Kinder gelernt.

„Wo ist der Lehrer, welcher gegen den Schüler eingestehen mag, daß er geirrt? — Hat der Lehrer auf Fragen des Schülers keine Antwort zur Hand, so mag er dies ohne Umstände sagen.

Ueberhaupt vermeide man weitläuftige Explicationen, welche von Lehrern oft nur gegeben werden, um sich vor gegenwärtigen Erwachsenen sehen zu lassen.

Man bleibe bei der Sache. Wir legen zu großes Gewicht auf Worte, und unsere geschwätzige Erziehung bildet Schwätzer. Ein Knabe, der sich verirrt, erfährt so besser, wozu das Orientiren nach der Sonne nütze sei, als durch langes Demonstriren. Wo man kann, lehre man durch die That.

Was der Knabe nur durch Anspannung seiner Eitelkeit lernt, mag er lieber gar nicht lernen." — Vortrefflich!

„Aus Büchern lernt man über Dinge sprechen, die man nicht versteht.

Es giebt aber ein Buch, das als der trefflichste Tractat über naturgemäße Erziehung betrachtet werden kann; ein Buch, das lange Zeit die ganze Bibliothek des Zöglings bilden möge — nämlich Robin-

son Crusoe. Robinson, isolirt auf einer Insel, genöthigt, Alles, was ihm nöthig, durchaus selbst zu schaffen, werde des Knaben Ideal, der fortan nur nach dem fragen wird, was ihm auf einer Robinsoninsel nöthig sei.

Der Lehrer besuche mit dem Zögling Werkstätten, lasse ihn selbst Hand anlegen, wodurch er Alles besser verstehen lernt, als durch vieles Erklären. Er lerne zugleich die wahrhaft nützlichen Handwerker höher achten, als die in der Welt mehr geschätzten sogenannten Künstler. Ein Schlosser soll ihm höher stehen als ein Goldschmied. Steinschneider, Vergolder sind in seinen Augen Tagediebe, welche sich mit unnützen Spielereien beschäftigen; selbst Uhrmacher gelten ihm wenig. Er würdigt alle menschlichen Arbeiten, und eben so alle Naturerzeugnisse, je nachdem sie zu seinem Nutzen, seiner Sicherheit und zu seinem Wohlbefinden beitragen; Eisen hält er viel höher als Gold, Glas höher als den Diamant.

Es ist nicht gemeint, der Zögling solle alle und jede Gewerbe kennen lernen, nur die ihm nöthigsten kenne er genau und in ihrem Zusammenhange."

Hier ergiebt sich's klarer, was Rousseau mit der Frage: wozu nütze? meint. Auf rohe Weise schätzt er nur das, was durchaus dem Menschen zu seiner Subsistenz nöthig ist, zu einem möglichst vollkommenen thierischen Dasein. Sogar Uhrmacher gelten ihm wenig — die höhere, schöne Kunst erwähnt er nicht einmal, so unnütz muß sie ihm erscheinen.

„Eure Erziehung des Menschen richte sich nach dem, was er an sich selbst, nicht nach etwas Aeußerem. Indem ihr ihn ausschließlich für einen bestimmten Stand bildet, macht ihr ihn für jeden andern Stand unnütz und nur unglücklich, wenn seine Lage sich etwa ändert. Wie lächerlich ist ein großer Herr, der zum Bettler geworden und die Vorurtheile der Geburt in seinem

Elende festhält; wie verächtlich ein verarmter Reicher, der sich völlig erniedrigt fühlt!

Ihr verlaßt euch auf die gegenwärtige gesellige Ordnung, ohne daran zu denken, daß diese Ordnung unvermeidlichen Veränderungen unterworfen und es euch unmöglich ist, die Revolution vorauszusehen, und zu verhindern, welche eure Kinder treffen kann. Der Große wird klein, der Reiche arm, der Monarch Unterthan. Wir nähern uns einer Krisis, dem Jahrhundert der Revolutionen. Es ist unmöglich, daß die großen Monarchien Europa's noch lange dauern. Wer kann euch dafür gut sagen, was dann aus euch wird? Was Menschen geschaffen, können Menschen zerstören, nur der von der Natur aufgeprägte Charakter ist unauslöschlich, und die Natur schafft weder Fürsten, noch Reiche, noch große Herren. Was wird dann in seiner Erniedrigung jener Satrap anfangen, welchen ihr nur für einen hohen Stand erzogen habt? Was in seiner Armuth der Generalpächter, welcher nur vom Golde lebt? — Glücklich der, welcher es dann versteht, den Stand zu verlassen, welcher ihn verläßt, und ein Mensch zu bleiben dem Schicksal zum Trotz. — Der Ackerbau ist zwar das vorzüglichste Gewerbe, doch steht, wenn böse Zeit einbricht, der Handwerker unabhängiger. Laßt drum euren Sohn ein ehrliches, d. i. ein nützliches Handwerk lernen, z. B. das Tischlerhandwerk. Auch deswegen, um die Vorurtheile gegen das Handwerk zu überwinden. Nur hüte man sich, neue Eitelkeit zu erzeugen, indem man sich bemüht, Eitelkeit zu bekämpfen.

Das große Geheimniß der Erziehung ist: es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübungen einander zur Erholung dienen."

Hier weissagt Rousseau die französische Revolution fast 30 Jahre vor ihrem Eintritt. Wie ein großer Baumeister den Dom beschreibt, dessen Bild vor

seiner Seele steht, ehe auch nur der Grundstein gelegt ist, so steht dem großen Meister des Zerstörens das Bild des Greuels der Verwüstung vor der Seele, ehe die von ihm gelehrten Gesellen Hand an's Werk gelegt.

„Nachdem wir Leib und Sinne des Zöglings zuerst geübt, übten wir auch seinen Verstand und seine Urtheilskraft. Zuletzt lehrten wir ihm seine Glieder im Dienste seiner Fähigkeiten zu gebrauchen. Wir haben ein handelndes und denkendes Wesen aus ihm gebildet; um den Menschen zu vollenden, müssen wir aus ihm nur noch ein liebendes und fühlendes Wesen machen, das heißt, seine Vernunft durch das Gefühl vervollkommnen.

Hatte der Zögling zuerst nur sinnliche Empfindungen (sensations), so hat er nun Ideen und urtheilt. Denn durch Vergleichung mehrerer auf einander folgender oder gleichzeitiger sinnlicher Eindrücke und durch ein Urtheil über dieselben entsteht eine Art zusammengesetzter Empfindung, welche ich Idee nenne. Beim (einfachen) sinnlichen Eindruck verhält sich die Urtheilskraft rein leidend, sie bestätigt nur, daß man wirklich fühle, was man fühlt; bei dem Begriff (perception) oder der Idee ist die Urtheilskraft thätig; sie stellt zusammen, vergleicht und bestimmt Verhältnisse, welche der Sinn nicht bestimmt.

Urtheilen verführt zu Irrthümern, besonders Gelehrte, weil die Eitelkeit, durch Urtheile zu glänzen, ihrer Einsicht vorausläuft. Unwissenheit, die da spricht: was geht's mich an? bewahrt allein vor Irrthum. So sprechen Wilde und Weise. Unser Zögling darf nicht so sprechen, er ist ein Wilder, aber bestimmt in Städten zu wohnen.

Am besten lernt man urtheilen, wenn man auf Vereinfachung der Erfahrungen hinarbeitet und gewitzigt mehr auf Vermeiden des Irrens ausgeht, als auf

positive Erkenntniß der Wahrheit, auch lieber seine Unwissenheit bekennt, als etwas unzureichend darzuthun sich bemüht."

„Genöthigt, durch sich selbst zu lernen, gebraucht er seinen eigenen, nicht anderer Menschen Verstand und giebt nichts auf Autorität. Kommen doch unsere meisten Irrthümer weniger von uns selbst als von Andern. Durch diese stete Uebung hat sein Geist eine Kräftigkeit, ähnlich der, welche man dem Leibe durch Arbeit und Strapazen erwirbt. Eben dadurch schreitet er auch nur nach Maßgabe des Wachsthums seiner Kräfte fort. In's Gedächtniß legt er einzig das nieder, was sein Verstand sich angeeignet hat. Er hat daher zwar nur wenige, aber keine halben Kenntnisse. Er weiß, daß er Vieles nicht weiß, sein Geist ist offen, entschlossen, und wenn nicht unterrichtet, doch unterrichtsfähig. Bei Allem, was er thut, weiß er, wozu es nütze; bei Allem, was er glaubt, warum er's glaubt. Er schreitet wenig, aber sicher fort. Er hat nur Naturkenntnisse, keine geschichtlichen; von Metaphysik und Moral weiß er nichts. Er versteht es wenig, Ideen zu generalisiren und Abstractionen zu machen; er bemerkt Eigenschaften, die mehreren Körpern gemeinsam, ohne über das Wesen dieser Eigenschaften zu raisonniren. Was ihm fremd, würdigt er nur im Verhältniß zu sich, aber diese Würdigung ist genau und sicher. Was ihm am nützlichsten, das hält er am höchsten und giebt nichts auf die Meinung.

Emil ist arbeitsam, mäßig, geduldig, fest, muthig. Seine auf keine Weise erhitzte Phantasie vergrößert ihm nie die Gefahren, er kann standhaft Leiden ertragen, weil man ihm nicht beigebracht, sich gegen das Geschick aufzulehnen. Was der Tod sei, weiß er noch nicht recht, aber gewöhnt, sich ohne Widerstand dem Gesetz der Nothwendigkeit zu unterwerfen, wird er, wenn er sterben muß, ohne Seufzen und ohne sich an-

zustellen sterben. Mehr verlangt die Natur nicht von uns in diesem von Allen verabscheuten Moment. Frei leben, sein Herz wenig an menschliche Dinge hängen, das ist das sicherste Mittel, sterben zu lernen.

Gesellschaftliche Tugenden fehlen dem Emil. Er betrachtet sich ohne Rücksicht auf Andere; es ist ihm recht, daß Andere nicht an ihn denken. Er macht an Niemanden Ansprüche und glaubt Niemandem etwas schuldig zu sein. Allein in der Gesellschaft stehend, rechnet er nur auf sich selbst, und kann es mehr, als Andere seines Alters. Er hat keine Irrthümer und Laster, die unvermeidlichen ausgenommen. Sein Leib ist gesund, seine Glieder sind geschickt, sein Geist richtig und ohne Vorurtheile, sein Herz frei und ohne Leidenschaften. Die Eigenliebe, die erste und natürlichste von allen Leidenschaften, ist in ihm kaum hervorgetreten. Ohne Jemandes Ruhe zu stören, hat er so zufrieden, glücklich und frei gelebt, als die Natur nur immer erlaubt. Findet ihr, daß ein also in sein fünfzehntes Lebensjahr eingetretenes Kind seine früheren Jahre verloren habe?" — So fragt Rousseau, als wäre er seiner Sache ganz sicher. Was ich vom zwölfjährigen Emil gesagt, gilt vom fünfzehnjährigen in noch größerem Maaße. Man friert bei der Charakteristik des kalten Knaben, welcher durch die große Kunst des Hofmeisters zu einer Selbstständigkeit gediehen ist, daß er nicht nach Gott und Menschen fragt, kein Bedürfniß nach Liebe fühlt, keinen Sinn für Poesie hat. Ein flaches Verstehen der Sinnenwelt und die leiblichen Fertigkeiten eines Wilden sind das Höchste, was erstrebt wird; von einem ächten, ethischen Ideale kann da nicht die Rede sein, wo das Herz aller Tugenden, die Liebe, fehlt. Nur das irdische Dasein ist in's Auge gefaßt; der Tod macht solchem pädagogischen Meisterstück ein Ende; Emil würde ihn mit thierischer Resignation erdulden. — —

Es möge nun zunächst eine weitere gedrängte historische Uebersicht folgen, wie sie Niemeyer in dem angeführten Werke giebt.

J. B. Basedow kannte nur die Uebel der häuslichen und öffentlichen Erziehung. Er wußte, daß auch von andern Seiten sehr achtungswürdigen Männern die Gebrechen der Schulen unbemerkt bleiben können, weil sie daran gewöhnt sind. In seiner praktischen Philosophie (1758) gab er schon Beweise, wie viel er über bessere Erziehung gedacht hatte. Aber Druck theologischer Intoleranz, und mehr als Alles, die Erscheinung des Emil von Rousseau (1762) begeisterten ihn auf einmal mit dem Gedanken, der Reformator des Erziehungswesens von Deutschland — wo möglich von ganz Europa — zu werden.

Welchen Freund der Jugend, welchen Beobachter der gemeinen Erziehung hätte denn auch ein so originelles Produkt nicht anziehen sollen? Wer kann ein früheres Buch aus der pädagogischen Literatur nennen, in welchem, neben allen Uebertreibungen, Chimären, Einseitigkeiten und selbst bei so leichtem Mißbrauch — bedenklichen Grundsätzen — dennoch tiefere Kenntniß der Kinderseelen, mehr praktische Philosophie und reinere Sittlichkeit vereinigt, oder mit einer siegenderen Beredtsamkeit verjährte Erziehungsgräuel gerügt wären? Locke's „Gedanken über Erziehung," die er am Ende des 17ten Jahrhunderts schrieb, wirkten, wie Erinnerungen eines freien, aber ruhigen Denkers immer wirken, wohlthuend, aber sanft und ohne Enthusiasmus zu wecken. Rousseau's „Emil" war das Produkt eines pädagogischen Genies, ein Meteor, das blenden und irre führen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur selten das gemeine Auge dringt. War daher der „Emil" gleich kein deutsches Werk, so müßte doch unser Geschichtschreiber länger bei ihm verweilen, da er

eben so mächtig auf Deutschland, wie auf Frankreich und England wirkte.

Basedow verleugnet es nie, wie viel er aus Rousseau geschöpft und mit eigenen Ideen vereinbart hatte. Daneben setzte er einen großen Werth auf den merkwürdigsten Pädagogen des 17ten Jahrhunderts, Amos Comenius, dessen Grundsätze über Didaktik er fast ganz zu den seinigen machte. Was bei diesem und bei Rousseau Theorie geblieben war, hoffte er zu realisiren. Einen Erziehungscodex hielt er für das nächste Bedürfniß, in welchem Alles zu finden wäre, was bis in's fünfzehnte Jahr zur Unterweisung und Bildung des jungen Weltbürgers verlangt werden kann. Er kündigte sein Elementarwerk an, und forderte das Publikum auf, die Kosten herbeizuschaffen.

Das Publikum that weit mehr, als die Freunde des Unternehmens selbst erwarteten. Das Vertrauen auf das, was für Erziehung durch Schriften und Anstalten geleistet werden sollte, setzte Basedow in Besitz, zwar nicht von den verlangten 30,000 Thlrn., aber doch wenigstens von 15,000 Thlrn., wozu Kaiser, Könige, Fürsten und Privatpersonen beitrugen. Was der edle Franz von Dessau durch Schutz, Beistand und Geld für die von ihm gehoffte Veredelung der künftigen Generation in besseren Schulen, aus reinem Interesse für das Gute that, müßte ihn allein schon den besten Fürsten Deutschlands zugesellen.

Das Elementarwerk erschien auch wirklich (1773), unter dem Lobe und dem Tadel der Zeitgenossen, in drei Sprachen, mit hundert Kupfern. Die gemalte Welt des alten Comenius stand neu geschaffen und verschönert da.

Eine Pflanzschule für Lehrer, welche nach einer verbesserten Methode Weltbürger erziehen, und eine Musterschule — eine Philantropin, eine Werkstätte

der Menschenfreundschaft, worin wahre Menschen erzogen werden sollten, kam, nach Basedow's Ideal, nicht zu Stande. Dazu war die größere Summe die Bedingung gewesen. Er erklärte, daß die kleinere kaum für ein philantropisches Erziehungs-Institut hinreiche.

Dies ward 1774 eröffnet. Der Stifter dauert selbst nur wenige Jahre dabei aus, und die Direction oder Curatel wechselt zuweilen ein Jahr nach dem andern. Ohne diesen unaufhörlichen Wechsel, der aus innerer Disharmonie entstand und Mißvergnügen von allen Seiten zur Folge haben mußte, würde es, da so manche achtungswerthe Männer von Zeit zu Zeit daran arbeiteten, noch jetzt erhalten sein. Aber schon im Jahre 1793 stirbt die Mutteranstalt, jedoch nicht ohne mehrere Töchter hinterlassen zu haben, wovon ihr einige früher gefolgt sind, eine aber durch ihre schöne Blüthe noch täglich an die Mutter erinnert.

Das Philantropin zu Marschlins unter Ulysses von Salis, das Philantropin zu Heidesheim unter Bahrdt, die Militairschule zu Colmar unter Pfeffel und Lerse, Erziehungsanstalten von Campe, der nur ein Jahr als Curator in Dessau blieb, in Trittow von Trapp, der sie von Campe übernahm. Privatpensionen nach der Auflösung des Philanthropins von Feder, Olivier, Spatzier, die Rudolphi'sche Töchterschule bei Hamburg, selbst so viele kleine Institute in großen Städten, die das Schild aushingen: „Hier ist auch ein Philantropinum!" — endlich Salzmann's Stiftung in Schnepfenthal, lauter nahe und entferntere Verwandte des Basedow'schen Werks, worunter die letzte vor allen wohlthätig fortwirkte, da ihr edler Stifter mit reinem Enthusiasmus Geduld und Ausdauer verband, woran es den meisten aus dieser Schule gebrach.

Zu den frühesten und thätigsten, wenn gleich über

alle Grundsätze einverstandenen Beförderern der philantropischen Unternehmungen, gehört der Domherr von Rochow. Sein reger Eifer für Menschenveredlung setzt sich aber ein bestimmtes Ziel, und sein Bemühen für die Bildung des Landvolks, giebt das Signal zu einer fast über ganz Deutschland verbreiteten Revision und Reformation der Volksschulen.

Ueberhaupt interessirten sich in den ersten Jahren der Basedow'schen Wirksamkeit eine Menge angesehener Männer und Schriftsteller für die neue Reform, und die gelesensten Journale nahmen sie in Schutz. Aeltere Schullehrer waren freilich unzufrieden; aber wenn sie, wie Krebs mit seiner kritischen Futterschwinge Alles wie Spreu behandeln, was Basedow gesagt hat, so schadeten sie dadurch der unbefangenen Prüfung, und selbst Schlözer würde bei einem ruhigeren Ton, als den er in der Vorrede zum „Chatolais" wählte, manchen blinden Anstauner noch früher in den rechten Gesichtspunkt gestellt haben.

Basedow's Wankelmuth in seinen Freundschaften, das zu große Geschrei, daß nur auf kurze Zeit wirkt, die ungerechte Herabwürdigung des Alten, die Menge von Spielereien und Tändeleien, mehr noch die Kraftgenies, welche sich an das Philanthropin anschlossen, die wenige Brauchbarkeit einiger der ersten Produkte der neuen Methode, die Trennungen vorzüglicher Köpfe von dem Institut, das alles mußte von selbst den ersten Enthusiasmus mäßigen, und eine Revision dessen, was so rasch unternommen war, nothwendig machen. Sogar von denen, welche aus dieser Schule ausgegangen waren, wurde zuerst jene Revision für nothwendig erklärt.

Aber das Verdienst gestehen auch die Unbefangensten, wohl selbst die Partheiischen, dem Stifter der Schule zu, „daß er einen von Vielen vergessenen Gegenstand, an welchen der Menschheit viel, an welchen

ihr genau genommen Alles liegen sollte, auf's Neue in Anregung gebracht, daß er Aufmerksamkeit und Enthusiasmus dafür zu erwecken gewußt, daß er die Theilnahme der Regierungen gewonnen und sie zuerst wieder fühlen gelehrt, daß sie es dem Wohl der Staatsbürger und ihrem eigenen Wohl schuldig wären, wo nicht selbst Hand anzulegen, doch die Arbeiten der Privatpersonen zu schützen, zu erleichtern, zu befördern, ob er wohl selbst mehr danach strebte, umzuwälzen und neu zu schaffen, als auszubilden, zu ordnen und zu vervollkommnen."

Daß seit jener Epoche außerordentlich viel für Theorie und Praxis der Erziehung geschehen, daß ohne sie — mit allen ihren Gebrechen und Uebeln — vielleicht nicht die Hälfte der besseren Jugendbücher und Lehrmittel vorhanden, noch eine Menge von Schulen — besonders auch des Volks, auf das doch Basedow bei seinem kostbaren Plan am allerwenigsten gerechnet zu haben schien — in dem alten kläglichen Zustande sein würden; dies sind lauter Thatsachen, welche nur der verbergen oder übersehen kann, den gerade gewisse, unleugbar recht große Mißbräuche des Philantropinismus mißmüthig und mürrisch gemacht haben.

Die Grundsätze und Methoden der philantropischen Schule sind von Basedow und seinen Gehülfen in so vielen großen und kleinen Schriften wiederholt, daß man nur eine oder die andere lesen darf, um sie kennen zu lernen. Hier nur einige, die am meisten charakterisiren.

„Die Welt kann bisher kein anderes Schulwesen haben, als das nicht selbst in seinem Grundbau höchst fehlerhaft sein sollte. Es fehlt ihr an einem praktischen Lehrerseminar, und an einem überlegten Plane für die Folge der Schulbücher. Ueberall werden unverstandene Worte auswendig gelernt. Es giebt noch

keine Erziehung für Bediente, die gerade so wichtig für die höhern Stände sind. Die Methode des Sprechenlernens ist noch durchaus fehlerhaft. Schulstaub liegt seit Jahrhunderten darauf. Jung und Alt, was darin athmen muß, wird krank im Gehirn."

„Es müssen also vor allen Dingen Künstler gebildet werden, wenn die Kunst gedeihen soll." (Dessau sollte der Vereinigungspunkt dieser Kunstschüler sein.)

„In der körperlichen Erziehung muß man zu der Methode der Alten zurückkehren. Abhärtung und Gymnastik wird stärken und bilden. Schon das wird vor der Schulpest geheimer Sünden bewahren. Nächstdem ist das sicherste Mittel, mit Ernst und Ehrerbietung von dem Geschäft der Erzeugung auch in früheren Jahren zu sprechen; denn die meisten sündigen, weil sie nicht wissen, was sie thun."

„In der geistigen Ausbildung muß Erziehung zur Humanität das letzte Ziel sein. Bisher hat man nur Gelehrte, Edelleute oder Handwerker erzogen. An Menschen, an Kosmopoliten ist der Welt weit mehr gelegen."

„Durch Vernunft, aber dabei durch strengen Gehorsam — der auch wohl durch körperliche Zucht in gewissen Fällen erzwungen werden darf — muß der Wille gelenkt werden. Um indeß dieser so wenig als möglich zu bedürfen, muß man auf andere Belohnungs- und Bestrafungsmittel denken — Auszeichnungen durch Meritentafeln, goldene Punkte, Orden des Verdienstes, schwarze Nägel." (Auch hier bestätigte sich das alte **Dum vitant homines vitia in contraria currunt.** Die gewöhnlichen Schulstrafen verwarf man, und erfand statt dessen, „den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken zu reiben, sie von hölzernen Geräth bei Tische essen zu lassen, in den Famulantenstand herabzusetzen, in der Klasse die Knaben in Cabinette einzuschließen, und wenn sie sich her-

auslegen wollten, verborgene Nadeln anzubringen." Das alles in einem Philantropinum!)

„Die Religion sollte in der Jugend nur in der höchsten Einfalt, und ohne alle Rücksicht auf Secten und Parteien gelehrt werden. In dem Hauptbegriff Erkenntniß des Allvaters und seiner Verehrung durch Rechtthun, begegnen sich die Religiösen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Bis jetzt wiederholt mancher gute Knabe, in täglich vermünschten Schulstunden, die mit Striemen eingebläueten Worte eines Gesandten Gottes, um sie nie zu verstehen, wenigstens nie zu verehren, wenn er den Meistern entwächst."

„Man muß die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie sie lieb gewinnen. Man muß den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut. Der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich. Man macht es oft danach, daß sie die Menschen hassen lernen. Philantropie muß die Tendenz aller Erziehung sein."

„Achtet in den Kindern die Natur weit mehr als die Kunst. Feine Sitten und Gebräuche der Welt sind zum Theil Unnatur. Jene findet sich in den reiferen Jahren. Behandelt Kinder als Kinder, damit sie desto länger unverdorben bleiben."

„Der Unterricht trägt noch überall das Gepräge der Zeit, in welcher man die Schulen eingerichtet hat, den Charakter des Mönchthums. Das meiste ist Gedächtnißwerk und Wörterkram. Die Sprachen werden als Zweck betrachtet, die doch nur Mittel sein sollten, und man lehrt junge Leute eine Menge Dinge, wovon sie in ihrem Leben keinen Gebrauch machen werden."

„Das sinnliche Kind, der sinnliche Knabe, der für

nichts Abstractes und Unverständliches — am wenigsten für den gewöhnlichen Katechismus — Sinn hat, sollte vor allen Dingen mit der Sinnenwelt bekannt werden. Diese zeige man ihm in der Natur, oder wenn das nicht möglich ist, in treuen Abbildungen. Dabei kann er halb spielend lernen, wie man die Dinge zu nennen habe. Comenius allein hat hierin den rechten Weg gezeigt. Aber man hat ihn leider bald verlassen."

„Mit nichts wird die Jugend mehr gequält, als mit dem Latein. Fünf und mehrere Jahre werden in den Schulen bloß darauf verwendet. Und dennoch bringt es kein Viertel der so unterrichteten Schüler auch nur so weit, ohne Mühe lateinische Bücher zu lesen, und ohne grammatische Fehler zu schreiben. Man lasse Latein lernen, wie man deutsch oder französisch lernen läßt, und man wird in Kurzem erstaunen, wie schnell und leicht Kinder Latein sprechen, Latein lesen, vielleicht auch Latein schreiben." (In keinem Stück ist die Erwartung weniger erfüllt, als gerade hier, wo im Ton von Ratichius im 17ten Jahrhundert Wunderdinge versprochen wurden. In der Cultur der alten Literatur sind die philanthropischen Institute bei weitem am meisten hinter anderen zurückgeblieben.)

„Wenn es den Erziehern ein Ernst ist, die Jugend zur Sittlichkeit zu erziehen, so dürfen so wenig die vollständigen Ausgaben der Klassiker, als die ganze Bibel in ihren Händen sein. Sie lernen daraus Laster kennen und leichtsinnig über Laster denken. Ihre Phantasie wird mit Bildern befleckt, vor denen man wo möglich jeden Menschen bewahren sollte. Der Lehrer, der obscöne Stellen erklären soll, wird entweder verlegen oder leichtsinnig. Das dringendste Bedürfniß sind also gereinigte Chrestomathien und Auszüge aus der Bibel."

„Ueberhaupt fehlt es noch überall an Elementarbüchern, und ehe diese nicht vorhanden sind und in einander eingreifen, ist an keine planmäßige Erziehung zu denken."

„Selbst für die niedrigsten Schulen ist diesem Bedürfniß noch nicht abgeholfen. An Werkzeugen zum Denkenlernen ist noch überall Mangel, und Alles wird mit den Kindern des Volks mechanisch betrieben, weil es keine Lehrer giebt, die zur Verdeutlichung der Begriffe geschickt wären, indem ihre eigenen nicht deutlich sind. Also ist auch hier radikale Verbesserung nothwendig."

Raumer charakterisirt die einzelnen hier genannten Pädagogen in folgender Weise:

Basedow faßte an seinem Geburtstage, den er 1774 bei Göthe in Frankfurt a. M. verlebte, den festen Entschluß, ein Erziehungs-Institut zu gründen. Von welchen Prinzipien er ausging, ersehen wir aus dem ersten Stück seines Archivs. Er sagt in seiner Einladungsschrift zum Examen:

„Sendet die Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingende Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich .... Wir sind Philantropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souverainität wird in unsern Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freiheit." Dazu fügte er wiederholte Aufforderungen zur Beisteuer.

Weiterhin heißt es: „Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. Es muß also dafür gesorgt werden, 1) daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe, 2) daß er sich zum aufmerksamen Genusse des Guten gewöhne." ...

„Die Kunst aller Künste ist die Tugend und Zufriedenheit. Es sind aber noch wenig Uebungen der Tugenden, so wie sie in der Erziehung angestellt werden müßten, erfunden. Hört, ihr Weisen, ihr Menschenfreunde unter den Schriftstellern! Ein Plan für die Eltern und Schulen, Tugendübungen ordentlich anzustellen, ist eines der wenigen wichtigen Bücher zum Besten der ganzen Menschheit. Wären wir reich, wir setzten 10,000 Thaler auf das beste Buch dieser Art, das innerhalb zweier Jahre erschiene."

„Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings, bemerkt dann Basedow, sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Theil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philantropin ist Anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Wenn wir aber erst eine, von geltenden Personen in allen Kirchen gebilligte allgemeine christliche Privaterbauung zu halten, welche, wegen Verschweigung der Unterscheidungspunkte, weder einen Katholiken, noch Protestanten oder Griechen ärgern, sondern vielmehr jedem Christen, wenn sie auch noch so weit verschieden sind als Zinzendorf und Foster, nothwendig gefallen muß."

Bei der allgemeinen Privaterbauung, heißt es weiterhin, wird „mit keinem Worte und keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer (er sei Christ, Jude, Mohamedaner oder Deist) gebilligt werden muß. Und eben so allgemein gefällig werden wir allen Freunden christlicher Systeme werden, von Zinzendorf bis an Foster, in den gemein christlichen Erbauungen." Zuletzt könnten Geistliche die Kinder verschiedener Confessionen „von der väterlichen Religion belehren, überreden, überzeugen." Alle philantropinischen Lehrbücher sollten frei sein

von „theologisirenden Entscheidungen für das Christliche wider Juden, Mohamedaner, Deisten und wider die sogenannten Dissidenten, welche an einigen Orten Ketzer heißen."

„In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten. Und dann noch eben so brüderlich gehen, der Eine (so lange der Unterschied dauert) in die heilige Messe; der Andere mit Erzbrüdern zu beten: Unser Vater; und der Dritte mit Erzbrüdern: Vater unser zu beten."

Dies wird Basedow's religiöse Tendenz charakterisiren, wie er vom umfassendsten Deismus als dem allgemeinsten (nur nach Rousseau's Vorgang die armen Heiden ausschließenden) Begriffe, herunterstеigt auf den engern Begriff eines allgemeinen Christenthums. Aber den engsten, nach Basedow's Ansicht engherzigsten Begriff der christlichen Confession, giebt er der Geistlichkeit Preis, die ihn den Kindern beibringen mag.

Von dem, was Basedow über die sittlich religiöse Tendenz des Philanthropins in seinem Einladungssagt, gehen wir zu dem über, was er hinsichtlich der intellectuellen Bildnng leisten wollte, ja schon geleistet zu haben vorgab.

Er verspricht latein, deutsch und französisch, Natur- und Kunst-Kenntniß, nebst Mathematik.

„Memorirt," sagt er, „wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart, mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel

Cultur der gesunden Vernunft durch Uebung der wahrhaftig philosophischen Denkart."

„Die Wirkungen, die schon geschaut werden können, zeigen, es sei wahr, was wir versprechen. Im Erzählen, und wenn man die Mittel nicht sieht, sind sie unglaublich. Alles ist bei uns so vergnügt, daß Niemand sich nach Hause zurückwünscht. An fünfzehn ist innerhalb eines Jahres nur selten Nothwendigkeit einiger Strafe vorgefallen. Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außer als in den Lehrstunden. Von der Methode können wir (Gott weiß es, mit Aufrichtigkeit und mit Ueberlegung) Folgendes sagen. Wenn wir erst alle Hülfsmittel und Einrichtungen haben werden, so wird ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird, und von mittelmäßiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibkunst in der Muttersprache, sonst nichts, mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in 4 Jahren, in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität, um in den höhern Facultäten zu studiren. Denn was in der philosophischen Facultät für alle und jede Studirende gemeinnützig ist, hätte er bei uns schon so gelernt, daß er keines Lehrers als sich selbst und der Bücher bedürfte, um höhere Grade zu erreichen. Aus diesem Maße der Wirkung unseres Verfahrens kann man alles Uebrige schließen."

„Ihr weisen Cosmopoliten, so reden keine thörichten Projectmacher, keine eitlen Prahler, sondern Männer, die eure Freundschaft und eure Beisteuer verdienen."

„Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Uebungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, 6 Monate, um in ihr, wie in einer Muttersprache etwas Gehörtes und Gelesenes verstehn, und sie ohne Regel nach und nach auch selbst

reden und schreiben zu lernen." Dann „bedürfen wir noch 6 Monate grammatikalischer Uebungen, um einen so vollkommenen oder so wenig unvollkommenen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann." Im Mai 1775 wurden ein 18- und ein 13jähriger Knabe in das Philantropin gebracht. „Sie haben," heißt es, „Seelen von gewöhnlicher Fähigkeit. Niemand von ihnen hatte den geringsten Grad der Studien, noch den geringsten Anfang in der lateinischen Sprache. Sie verstehen jetzund (den 1. Februar 1776, also nach 9 Monaten) einen lateinischen Vortrag, in welcher Wissenschaft man will, wenn man die Kunstwörter erklärt und die ungewöhnlichen Wörter durch lateinische Synonymen oder durch den Zusammenhang verständlich macht. Sie lesen mit Verstand einen klassischen Schriftsteller, wenn er leicht (das ist, wenn er gut) ist. Sie drücken sich schriftlich oder mündlich über Alles so aus, daß sie im alten Rom weit, weit besser schon fortkommen könnten, als in Leipzig der, der nur plattdeutsch redete und schriebe." Das ist schalkhaft. —

Weiterhin rühmt sich Basedow, Methoden ausgesonnen zu haben, um die Arbeit des Erlernens „dreimal so kurz und dreimal so angenehm zu machen, als sie gemeiniglich ist." „Alle Wissenschaften müssen nach einem einzigen Plane durch die Einförmigkeit der Lehrbücher in solche Verbindung gesetzt werden, daß immer ein Theil den andern verkürze und erleichtere." Nur das Gemeinnützige aus jeder Wissenschaft wird gelehrt.

Unter den Männern, welche sich für das Philanthropin erklärten, war Kant. Im Jahre 1777 ließ dieser Folgendes in die Königsberger Zeitung rücken:

„Es fehlt in den gesitteten Ländern von Europa nicht an Erziehungsanstalten und an wohlgemeintem Fleiße der Lehrer, Jedermann in diesem Stücke zu Diensten zu sein; und gleichwohl ist es jetzt einleuchtend bewiesen, daß sie insgesammt im ersten Zuschnitt verdorben sind, daß, weil Alles darin der Natur entgegen arbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus dem Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir thierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden, wir in Kurzem ganz andere Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwang käme, die weislich aus der Natur selbst erzogen, und nicht von der alten Gewohnheit roher und unerfahrener Zeitalter sklavisch nachgeahmt worden. Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmäligen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll; weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule, die nach der ächten Methode vom Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern, nicht mit lohnsüchtigem, sondern edelmüthigem Eifer bearbeitet, und während ihrem Fortschritte zur Vollkommenheit, von dem aufmerksamen Auge der Kenner in allen Ländern beurtheilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt und fortgeholfen würde. Eine solche Schule ist nicht bloß für die, welche sie erzieht, sondern, welches unendlich wichtiger ist, auch für diejenigen, denen sie Gelegenheit giebt, sich nach und nach in großer Anzahl bei ihr

nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern zu bilden, ein Samenkorn, vermittelst dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohl unterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land bald mit guten Schulen bedecken werden. Die Bemühungen des gemeinen Wesens aller Länder sollten nun darauf zuerst gerichtet sein, einer solchen Musterschule von allen Orten und Enden Handreichung zu thun, um sie bald zu der ganzen Vollkommenheit zu verhelfen, dazu sie in sich selbst schon die Quellen enthält. Denn ihre Einrichtung und Anlage sofort in andern Ländern nachahmen zu wollen, und sie selbst, die das erste vollständige Beispiel und Pflanzschule der guten Erziehung werden soll, indessen unter Mangel und Hindernissen in ihrem Fortschritt zur Vollkommenheit aufhalten, das heißt so viel, als den Samen vor der Reife aussäen, um hernach Unkraut zu ernten. Eine solche Erziehungsanstalt ist nun nicht mehr bloß eine schöne Idee, sondern zeigt die Thunlichkeit dessen, was längst gewünscht worden, in thätigen und sichtbaren Beweisen. Gewiß, eine Erscheinung unserer Zeit, die, ob zwar von gemeinen Augen übersehen, jedem verständigen und an dem Wohl der Menschheit theilnehmenden Zuschauer viel wichtiger sein muß, als das glänzende Nichts auf dem jederzeit veränderlichen Schauplatze der großen Welt, wodurch das Beste des menschlichen Geschlechts, wo nicht zurückgesetzt, doch nicht um ein Haar breit weiter gebracht wird. Der öffentliche Ruf und vornehmlich die vereinigten Stimmen gewissenhafter und einsehender Kenner aus verschiedenen Ländern werden die Leser dieser Zeitung schon das Dessauische Educations-Institut (Philanthropin) als dasjenige einzige kennen gelernt haben, was diese Merkmale der Vortrefflichkeit an sich trägt, wovon es eine nicht der geringsten ist, daß es, seiner Einrichtung gemäß, alle ihm im Anfange etwa noch

anhängende Fehler natürlicher Weise von selbst abwerfen muß."

Raumer sagt vom Philanthropin: „Was zunächst die Lehrer am Philanthropin betrifft, so mögen wir von ihnen noch so verschieden denken, ihren redlichen, uneigennützigen Willen müssen wir mit Achtung anerkennen. Auch Basedow's, trotz des unverschämten Geilens, was aus seinem, unaufhörlich Pläne ausbrütenden Gehirne kam, das ihn, nach Göthe's Erzählung, Tag und Nacht nicht ruhen ließ. Starb er doch arm und verlangte noch sterbend, zum Besten seiner Mitmenschen secirt zu werden! Selbst seine Prahlereien, da er, zum großen späteren Schaden des Philanthropins, das Unmöglich zu leisten versprach, ja es sogar als geleistet beschrieb, selbst diese dürften wohl zum Theil einer rohen Begeisterung für seine Pläne zuzuschreiben sein. — Und die meisten philanthropischen Lehrer waren nicht mit halbem, sondern mit ganzem Herzen bei der Sache voll aufopfernder Liebe. Mit welcher unermüdeten, immer lebendigen Thätigkeit wirkte Wolke! Olivier lebte bis an sein Ende mit jugendlichem Enthusiasmus seinem Lebensberufe; Salzmann's und Campe's redliche, gewissenhafte und ausdauernde pädagogische Thätigkeit ist bekannt.

Ist denn nun alle Arbeit dieser Männer vergeblich, ja mehr als vergeblich gewesen? Gewiß nicht. Wollen wir uns davon überzeugen, so müssen wir, wie bei der Würdigung Rousseau's, den Charakter der Pädagogik zu ihrer Zeit betrachten; nicht wie er in einzelnen eminenten Schulmännern sich zeigte, sondern wie er durchschnittlich bei weitem auf den meisten Schulen herrschte.

Die Jugendzeit war damals für die meisten eine sehr geplagte Zeit, der Unterricht hart und herzlos streng. Die Grammatik ward dem Gedächtniß ein-

gebläuet, eben so Sprüche der heiligen Schrift und Liederverse. Eine gewöhnliche Schulstrafe war das Auswendiglernen des 119ten Psalms. Die Schulstuben waren melancholisch dunkel. Daß auch die Jugend irgend etwas mit Liebe arbeiten könne, das fiel Niemandem ein, so wenig, als daß sie die Augen zu irgend etwas Anderm als zum Schreiben und Lesen habe. Das heillose Zeitalter Ludwigs XIV. brachte überdies den armen Kindern in den höheren Ständen frisirte mit Puder und Pomade eingeschmutzte Haare, galonnirte Röcke, kurze Beinkleider, seidene Strümpfe, einen Degen an der Seite; das war für rührige frische Jungen die ärgste Tortur.

Im Philanthropin befolgte man bei Erziehung der Knaben dieselben Principien und berücksichtigte die leibliche Bildung auf eine Weise, wie es vorher in neuerer Zeit nie und nirgends geschehen war.

Die fratzenhafte peinliche Kleidung der Knaben, galonnirte Röcke, kurze Beinkleider, Frisur, Haarbeutel, Alles schaffte man ab. Man kann denken, wie wohl den Knaben wurde, wenn sie aus den Zwangsfracks, Zwangshosen und Zwangshalstüchern herausgelassen, nun die bequemsten Matrosenjacken und Beinkleider von blau und weiß gestreiftem Zwillich erhielten, den Hals frei trugen, den Hemdkragen übergeschlagen; wenn ihnen dann vollends der Schmutz von Puder und Pommade aus den Haaren weggeschafft, der Haarbeutel abgebunden wurde. „Bestehen die Eltern darauf, sagt ein Institutsbericht vom Jahre 1779, daß das Haar täglich von den gewöhnlichen Friseurs gekräuselt und gepudert werde, so kann das Institut für die Unverderbtheit des Charakters ihrer Söhne nicht zur Verantwortung stehen, weil sie durch die Friseurs leicht Verbindung kriegen mit verderbten Personen außer dem Institut.“ Das wirkte.

Man sorgte dafür, daß der Leib geübt und abge-

härtet wurde. Die Knaben lernten schreinern und drechseln, tummelten sich viel im Freien, machten Fußreisen u. s. w. Da der Unterricht möglichst von sinnlicher Anschauung ausging und man viel zeichnen ließ, so konnte es nicht fehlen, daß auch die Blüthe alles Turnens, die Ausbildung der Sinne, insbesondere die des Auges nicht vernachlässigt wurde.

Hierher gehört auch, daß das Philanthropin und die sich ihm anschließenden Pädagogen vorzugsweise auf Heilung der entsetzlichen heimlichen Sünden sannen.

Was den Unterricht betrifft, so haben die Lehrer des Philanthropins sich manche große Verdienste um denselben erworben.

Es lag ihnen sehr am Herzen, daß die Kinder mit Liebe lernen sollten, nicht mit Widerwillen. Hierin hatten sie gewiß recht, wenn sie sich auch vielfach in den Mitteln, Lernlust einzuflößen, vergriffen. Die lieblose Gleichgültigkeit so vieler Lehrer gegen die Kinder, gegen Freude und Freudlosigkeit derselben beim Lernen, sie straft sich schwer. Der Lehrer wird am meisten leisten, dessen Werk zugleich von treibenden natürlichen Gaben und von wacher Gewissenhaftigkeit seiner Schüler gefördert wird. Einzig nach dem Triebe der Kinder fragen, führt zum servilen Verziehen derselben, einzig ihre Gewissenhaftigkeit in Anspruch nehmen, zum Verkennen und Vernachlässigen der individuellen Gaben, dazu, daß man tyrannisch Alles von Allen fordert Im ersten Falle vernachlässigt man den Willen der Kinder und behandelt sie nur als personificirte vegetirend sich entwickelnde Fähigkeiten, denen der Lehrer überall nachgehen und sich ihnen ganz unterordnen muß. Im zweiten Falle dagegen betrachtet man die Kinder als personificirte Willen, muthet ihnen Alles zu, auch das Unmögliche zu wollen und zu leisten, so daß man wohl vom Blin-

den verlangt: er solle kraft seines Willens ein Maler werden. Im Philanthropin hat man nun das ethische Element beim Lernen verhältnißmäßig vernachlässigt, zu sehr Lust und Gefallen, zu wenig die gewissenhafte Entschlossenheit der Kinder in Anspruch genommen, ja selbst die heillose Eitelkeit zu Hülfe gerufen. Es geschah dies wohl im Gegensatz gegen die angedeutete Caricatur der alten Pädagogik, die überharte Zucht, welche rücksichtslos bei Strafe befahl und aufgab, weder nach Lust, noch nach Gewissenhaftigkeit der Kinder fragte und durch Furcht Alles durchsetzen wollte. —

Im Sprachunterricht schloß man sich darin an Comenius an, daß man das Lehren von Worten fremder Sprachen so viel als möglich mit dem Anschauen des durch die Worte Bezeichneten verband. Der Lehrer zeigte beim Examen im Französischen das Bild einer Egge und nannte sie herse. Das Wort sollte sich durch die Anschauung, diese durch das Wort dem Gedächtniß einprägen. Auf solch ein verbundenes Kennenlernen der Dinge und ihrer Namen in verschiedenen Sprachen zielte das Elementarwerk, wie früher der Orbis pictus.

Ein Zweites, wodurch sich der Sprachunterricht auf dem Philantropin vom anderweitigen unterschied, war dies: daß man die fremde Sprache zuerst sprechend, dann durch Lesen der Autoren lehrte, und ziemlich spät die Grammatik eintreten ließ, mit welcher auf anderen Schulen immer der Anfang gemacht wurde. Auch dies ist nicht ganz neu. Auf solche Weise lernte, wie wir sahen, Montaigne Latein; Ratichius schickte das Lesen des Terenz der Grammatik voran; Aehnliches wollte Locke. Vornehmlich beriefen sich aber Basedow und Wolke auf mehrere Stellen in Gesners Isagoge, welcher sagte: es sei hundertmal leichter, durch den Gebrauch und die Uebung ohne Gram-

matik eine Sprache zu erlernen, als ohne Uebung und ohne Gebrauch, allein aus der Grammatik.

Um Wiederholungen zu vermeiden, verspare ich die nähere Betrachtung dieser pädagogischen Streitfrage, ich werde sie besonders bei Darlegung der Hamiltonschen Methode wieder aufnehmen. Nur dies bemerke ich, daß meines Wissens kein bedeutender Philolog aus dem Philantropin hervorgegangen ist. Hierüber kann man sich um so weniger wundern, als dem Basedow selbst aller Sinn für die Größe und Schönheit der alten Klassiker gänzlich gefehlt haben muß, und er, nach eigenem Geständniß, die alten Sprachen nur deswegen eifrig trieb und treiben ließ, weil das Philanthropin demohne nicht existiren konnte.

Der Unterricht im Rechnen mag sehr gut gewesen sein, wenigstens haben Busse's, des mathematischen Professors, Lehrbücher viel Anerkennung gefunden. In der Geometrie scheint man sich nach Rousseau's Ansichten gerichtet zu haben, der, wie wir sahen, auf sauberes, möglichst genaues Zeichnen der geometrischen Figuren drang. Mit vollem Recht. Nirgends paßt der vornehm thuende Spiritualismus weniger hin, als in den Jugendunterricht. Dieser Spiritualismus verschmäht das Bild und verlangt unvermittelt den Begriff; die Jugend bedarf aber des schönsten, wahrsten Bildes als ein Symbol des klarsten und wahrsten Begriffs.

Ich besitze eine Sammlung geometrischer Zeichnungen auf Pappe, deren man sich im Philantropin beim Unterricht bedient hat. Da ist nichts verabsäumt, was das Bild faßlicher, den Beweis handgreiflicher macht. Selbst entsprechende Illumination entsprechender Theile der Figur ist nicht verschmäht; einzelne Dreiecke aus Pappe lassen sich herausnehmen, um zu zeigen, wie sie andere Dreiecke der Figur decken u. s. w. Hätte doch der große Euklides selbst gewiß das Wort

Decken nicht gebraucht, wofern er nicht auch wirklich eine Figur mit der andern gedeckt hätte.

Ueber den Unterricht in der Geographie, Naturgeschichte und Physik läßt sich Einiges aus Basedows Elementarwerk entnehmen. Der geographische Unterricht ist in 2 Curse getheilt; er bietet nichts Besonderes, man müßte denn des Verfassers wunderliche politische und religiöse Bemerkungen berücksichtigen, welche Männern widerlich, Kindern völlig unverständlich sind. Von der Lehrart heißt es: „der Anfang von dem Grundriß einer Stube, Wohnung, Stadt und bekannter Gegend, und alsdann erst der Fortgang zur Karte eines Landes, bis zum Welttheile, ist etwas Wesentliches." Dies, wie Comenius und Rousseau; ob man wirklich diese Methode befolgte, ersieht man nicht.

An die Geographie schließt sich im Elementarwerk eine ziemlich confuse, wiederum mit allerhand unnützen Bemerkungen ausgestattete Universalgeschichte an; dieser folgt etwas aus der Mythologie, auf höchst gemeine, ekelhafte Weise erzählt. —

Die Naturkunde des Elementarwerks theilt dies und jenes von den 3 Reichen, mehr noch aus der Physik und Astronomie mit. Auch der Bau des menschlichen Leibes wird berücksichtigt. Manches Schwache ist dem damaligen Stande der Naturkunde zuzurechnen. — Technologie, eine Beschreibung der gewöhnlichsten Handwerke und Künste, ist ebenfalls aufgenommen.

Alles dieses galt als Lehrgegenstand im Philanthropin, wo ja das Elementarwerk zu Hause war.

Den Kindern mochten die mannigfaltigen Erscheinungen der Natur und der Kunst, die ihnen wie ein Schattenspiel an der Wand vorübergeführt wurden, ein großer Zeitvertreib sein; welche Langeweile mußten sie dagegen bei den Salbadereien über Moral, Politik und Religion erdulden! Basedow hatte auch

nicht entfernt eine Ahnung davon, was dem Knaben in diesen Regionen zugänglich sei, was ihn reize, was er begreife, was ihm zu Herzen gehe. — Auf nicht weniger als 61 Seiten behandelt er im Elementarwerk „Grundbegriffe von Staatssachen", erzählt von einem Demokratus im Lande Universalia, vom angesehenen Grafen Aristokratus, von klagbaren Beleidigungen u. s. w.

Die Religion ist das Fundament der Erziehung; von der Solidität dieses Fundaments hängt die Güte des ganzen Gebäudes ab. Basedow's Haus war auf Sand gebaut; bei löblicher Ausführung einzelner Theile des Hauses war es daher unheimlich und unsicher. — Was wir im Elementarwerke und anderen vom Philantropin ausgegangenen Schriften über Religion finden, das überbietet alles bisher Mitgetheilte. Man ist nur auf rationalistisch Langweiliges gefaßt. zur Verwunderung erhält man mehr. Hier einige Beispiele.

Mit Beifall wird von Wolke der Aufsatz eines Dritten mitgetheilt, welcher so anfängt: Heute entdeckte ich Fritzen das Dasein Gottes. Lange hatte ich ihn auf diesen wichtigen Zeitpunkt vorbereitet; nämlich dadurch, daß ich ihn auf Alles in der Natur sorgfältig aufmerksam machte, ihn, wo er Wirkung fand, auch eine Ursache vermuthen ließ." Der Mann ging nun 4 Tage mit dem Knaben nicht aus dem Dorfe, damit dieser am 5ten desto empfänglicher sein, desto mehr aufgeregt werden möchte, da er ihm Gott als Schöpfer der Sonne zum ersten Male nennen würde. Wolke macht hierzu die Anmerkung: „Wer die Eindrücke zu dieser Zeit noch tiefer prägen, das Entzücken über das Schöne der Natur und über dessen Urheber noch mehr erhöhen will, der muß noch mehr Tage zu Hause bleiben, und mit seinem Zöglinge die letzten Tage in einem Zimmer sich aufhal-

ten, dessen Fenster Tag und Nacht geschlossen sind, und das nur durch ein schwaches Licht erleuchtet ist. Doch muß der Zögling von dem Vorhaben nichts wissen, und während des letzteren Aufenthalts genug und nicht mit Verdruß beschäftigt sein." — Jener Fritze hatte vor dem bestimmten Tage nie den Namen Gottes gehört — wenigstens ihn nicht hören sollen — erst nach dem Offenbarungstage wird er zum Beten angeleitet, bis dahin hatte er nach Tische nur seinem Pflegevater für Essen und Trinken gedankt.

Etwas dem Aehnliches findet sich im Elementarwerk. Es wird hier der Uebergang von der „kleineren Kindheit" zur „größeren Kindheit" so beschrieben. „Vorher werden Verordnungen der Eltern aufgesetzt, von der Veränderung des Verhaltens, sowohl des Kindes als Anderes gegen dasselbe und von der Feierlichkeit dieses Tages. Dem Kinde werden diese Verordnungen einige Zeit vorher stückweise erklärt, und Vorübungen angerathen und erleichtert, sich in eine so große und ehrenreiche Veränderung gut zu schicken, mit der Warnung, es könnte durch kleinkindische Aufführung einen Aufschub des gesetzten Tages veranlassen. — Der Tag erscheint. Als kleines Kind steht es noch auf. Einige Freundinnen der Mutter kommen mit Freude, ihm die neuen Kleider anzulegen. Es wird ein sehr gutes Frühstück verzehrt. — Alles alte Geräth wird zusammengelegt und weggeschafft, und das neue vorgewiesen, nebst allen Kleidungsstücken. — Das Kind wird glücklich geschätzt, daß es so weit gekommen sei. Man führt es in eine Kirche und belehrt es von dem Zwecke der dortigen Versammlung, doch noch nicht von der besonderen Landesreligion. Man kommt nach Hause. Der Vater spricht ein kurzes Gebet für sein Kind; ein paar gute Sänger singen eine sich darauf beziehende Strophe. Nach einigen Fragen von den Eltern und Antworten von dem

Kinde wird die Ruthe im Kamin verbrannt. Nun betet das Kind knieend zum erstenmale nach einer Vorschrift. Der Vater betet wieder, die segnende Hand auf das Haupt seines Kindes. Eine abgesungene Strophe beschließt den ernsthafteren Theil der Feierlichkeit. — Alles im Hause und einige Gäste mit ihren Kindern wünschen Glück zu dieser Veränderung. Hernach wird bis 8 Uhr Abends eine Kindergesellschaft nach ihrer Art herrlich bewirthet und belustigt, doch nicht mit gar zu polternden, sondern angenehmen Spielen; weil sich jene zu der Ernsthaftigkeit dieses Tages nicht schicken würden. Des Abends betet die Mutter mit der segnenden Hand über des Kindes Haupt; am folgenden Tage betet der Hofmeister für das Kind und über ihm, und giebt ihm m Namen der Eltern eine schöne Schreibtafel, deren Band röthlich ist, und deren Titelkupfer eine ganze Gesellschaft betender Kinder vorstellt, denen ein Lehrer vorbetet. Am Tage der Feierlichkeit, bei jedem Artikel der Verordnung der Eltern, ist ihm die Ursache gesagt von jeder Veränderung. Z. E. die röthliche Farbe ist ein Denkmittel der schamhaften Ehrbarkeit, wozu in diesen und jenen Umständen Kinder von einem solchen Alter schon gewöhnt werden müssen u. s. w. Also ist das Kindchen ein großes Kind geworden."

Welcher Art Gottesdienst Basedow als Ideal vorschwebte, ersehen wir z. B. aus Folgendem: „Zu einer wöchentlichen und zu wenigen außerordentlichen Feierlichkeiten des Hauses ist, wenn die Umstände es nicht hindern, eine Betkammer geheiligt, das ist, zu diesem einzigen Gebrauche abgesondert. Daselbst ist jeder Gegenstand lehrreich und bedeutend, z. B. die Decke bedeutet den Himmel oder die erhöhte Glückseligkeit der Tugendhaften nach dem Tode, und ist, dieses vorzustellen, eingerichtet. Die Hauptfarbe der Wänden ist mit schwarzen Streifen vermischt, um das

Uebergewicht des Guten über das Uebel in dem irdischen Leben vorzustellen. Die Mitte des Fußbodens hat das Bild eines Sarges, um zur Beförderung der Weisheit die Menschen des Todes zu erinnern. Am höchsten Orte hinter dem Sitze des Liturgs ist eine Lade, worin das Gesetzbuch und Verheißungsbuch Gottes liegt. Der aufgeschlagene Deckel hat einen Spiegel, die Nothwendigkeit unserer Selbstprüfung nach den Gesetzen Gottes anzuzeigen. An der Seite dieser Lade brennen zwei Kerzen, die beiden Erkenntnißarten der Religion, durch fremde Belehrung und durch eigene Einsicht zu bedeuten. Ueber der Lade an der Wand sind vorgestellt in Statuen, Gemälden oder Worten die vier Haupttugenden: 1) die Bedachtsamkeit, 2) die Mäßigung, 3) die Gerechtigkeit, 4) die Wohlthätigkeit. Diese Vorstellungsmittel werden durch Hülfe gewisser Worte, Gebärden und der Liturgie bei dem Anfange eines jeden feierlichen Gottesdienstes gebraucht. Alle die in der Betkammer sind, sind reinlich bekleidet; Niemand kehrt der Lade den Rücken zu."

Nachdem er noch mehr dergleichen Absonderliches mitgetheilt, fügt er hinzu: „Die Ausführung der häuslichen Liturgie und Feste verdiente ein ganzes Buch. Freilich wird Mancher den Zweck dieser Beschreibung übel beurtheilen, lächeln, spotten. Das mag er thun. Die Nachwelt entscheidet zu ihrem Nutzen für ein Copernicanisch System." — Man vergleiche solche Phantastereien mit Luther's schlichter Anweisung, wie der Hausvater mit den Seinigen Hausandacht halten solle! Wahrscheinlich ward Basedow, als Nachahmer Rousseau's, durch eine Stelle im „Emil" zu seinen Absonderlichkeiten verleitet. Dort heißt es: „wir gebrauchen zu sehr der nackten Vernunft, als wenn die Menschen nur Geist wären. Indem man die Zeichensprache hintansetzt, welche zur Einbildungs-

kraft redet, verliert man die allerenergischste Sprache. Der Eindruck des Worts ist immer schwach, und man spricht besser zum Herzen durch die Augen als durch die Ohren."

Vom Dessauer Philantropin aus ging nun eine große pädagogische Anregung und Aufregung durch Deutschland und die Schweiz, ja durch einen großen Theil von Europa. Dies ergab sich schon aus dem Verzeichniß der Beförderer des Basedow'schen Elementarwerks, wie aus der Thatsache, daß man von Riga bis Lissabon Knaben in das Dessauer Institut sandte.

Bald entstanden auch aller Orten Erziehungsanstalten nach dem Muster des Philantropins. Zuerst stiftete Ulysses von Salis eine solche 1775 zu Marschlins in der Schweiz. Zum Director wählte er den berüchtigten Doctor Bahrdt, welcher als Professor der Theologie in Gießen angestellt war, aber wegen seiner Heterodoxie von da entfernt werden sollte. Allein schon nach Verlauf eines Jahres entzweiten sich Salis und Bahrdt, worauf dieser einen Ruf des Grafen von Leiningen als Superintendent in Dürkheim annahm. Zugleich ward ihm vom Grafen das Schloß Heidenheim zur Errichtung eines philanthropischen Erziehungs-Instituts eingeräumt. Aber auch dieses elende Institut hörte schon nach drei Jahren (1779) auf, da Bahrdt wegen seiner theologischen Irrlehren durch den Reichshofrath abgesetzt wurde, jedoch durch die Vermittelung Teller's, unter dem Schutz des Ministers Zedlitz, in Halle Aufnahme fand.

Ein drittes Institut stiftete Campe in Hamburg, nach seinem Abgange von Dessau. Er übergab dasselbe im Jahre 1783 an Trapp, der es aber wahrscheinlich ganz eingehen ließ, da er 1786 nach Wolfenbüttel ging. Von der längsten Dauer war und ist

Salzmann's Erziehungsanstalt, welche im Jahre 1784 gegründet, heute noch fortdauert. Unter den Lehrern dieser Anstalt, wie unter den Schülern, die sie bildete, finden sich namhafte Männer, wie Gutsmuths und Karl Ritter.

Die philantropische Schule wirkte aber nicht bloß durch diese Institute, sondern zugleich durch eine Masse von Schriften für Jung und Alt, womit sie Deutschland überschwemmte. An der Spitze der schreibenden Pädagogen stand Campe. Unter seinen Kinderschriften hat Robinson der Jüngere den größten Beifall gefunden. Zur Herausgabe desselben ward er höchst wahrscheinlich dadurch veranlaßt, daß Rousseau den ursprünglichen Robinson des Defoe als ein für Kinder ganz geeignetes Buch dringend empfohlen hatte. Aber wie weit steht dieser jüngere Robinson dem ursprünglichen alten nach, wie ist die Campe'sche Erzählung besonders durch die hinzugefügten allklugen Kindergespräche, und durch saft- und kraftlose Moral- und Nützlichkeitspredigten entkräftet und verwässert! — Großen Eingang fanden auch die von Campe herausgegebenen Reisebeschreibungen, besonders die Entdeckung von Amerika; aber auch hier wird der wahrhaft poetische Stoff durch langweilige, für Kinder doppelt langweilige Betrachtungen abgekühlt. Rein moralische Kinderschriften Campe's, wie sein „Teophron, oder der erfahrene Rathgeber der Jugend," sie mußten frischen Knaben unleidlich sein. „Sobald Campe's Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht nur auf das Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußern Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Nase-

weisheit." Wenn ein giftiger Wind von der Wüste her weht, so verschmachten und ergrauen plötzlich alle zarten, grünen, saftigen Pflanzen; doch blieben viele Kinder bewahrt in jener Zeit, da der pädagogische Giftwind von Frankreich her über Deutschland hin wehte. —

Unter den Büchern, welche Campe für Pädagogen schrieb, dürfte sein Revisionswerk des gesammten Schul- und Erziehungswesens den ersten Platz einnehmen. Er gab es in Gemeinschaft mit andern, ihm gleich gesinnten Erziehern und Schulmännern, mit Resewitz, Elers, Trapp ꝛc. heraus. In diesem Werke findet man auch Uebersetzungen von Locke's „Gedanken über Erziehung" und von Rousseau's „Emil"; es behandelt die wichtigsten pädagogischen Aufgaben, besonders solche, in denen der Gegensatz der neuen zur alten Schule hervortritt.

Nächst Campe dürfte Salzmann durch seine pädagogischen Schriften am meisten gewirkt haben.

Durch rastlose Thätigkeit gewannen nun die Philantropen einen großen Einfluß auf das Erziehungswesen Deutschlands. Sie griffen auf alle Weise die alten Schulen an, welche sich hinter dem Herkommen verschanzten, von wo sie oft glückliche Ausfälle gegen die stürmenden Neuerer machten, die so viele Blößen boten.

Trotz dieser feindseligen Stellung beider Parteien konnten sich dennoch die alten Schulen nicht ganz dem Einflusse des Philantropismus entziehen. Traten doch selbst einige Gymnasialrectoren in die Reihen der Philantropen über; so Gedike, der Rector am Berliner grauen Kloster.

Weit über ihm stand um dieselbe Zeit Meieretto, der treffliche Rector des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin. Seine Zeitgenossen sagten von ihm: er sei Friedrich der Zweite unter den Rectoren.

Nimmermehr hätte er eine Ode auf Basedow verfaßt, wenn er aber geräuschlos sorgte, daß auf seinem Gymnasium Unterricht im Zeichnen gegeben, ein Naturalien-Cabinet angelegt, ein Turnplatz mit einigem Turngeräth eingerichtet wurde, so erscheint dies als eine verständige Berücksichtigung der neuen Pädagogik von Seiten des ehrwürdigen ernsten Schulmanns. Die isolirte selbstständige Wirksamkeit der Philantropen ward zu Ende des 18ten Jahrhunderts schwächer und schwächer, bis am Anfange des 19ten eine neue Epoche der Neuerungen mit der Gründung des Pestalozzi'schen Instituts in Burgdorf begann, und die allzu theoretischen Pestalozzianer an die Stelle der allzu praktischen Philanthropen traten. In den Erziehungsanstalten und Schriften der Anhänger Basedow's findet man meistens nur Nachahmungen, höchstens Variationen des im Philantropin Geübten und Geschriebenen; ja, näher betrachtet nur, wie im Philanthropin selbst, Nachahmungen und Variationen des von Rousseau im „Emil" gegebenen Thema's.

Zu den Propheten und Vorkämpfern für die Erziehung des Volkes im Geiste der wahren Humanität gehört unstreitig Herder.

Herder erwähnt in seinem Tagebuche auf der Reise von Riga nach Nantes eines „Buches zur menschlichen und christlichen Bildung", das er liefern möchte. „Es finge, sagt er, von der Kenntniß sein selbst, des weisen Baues an Leib und Geist an: zeigte die Endzwecke und Unentbehrlichkeiten jedes Gliedes an Leib und Seele; zeigte die Mancherleiheit, die dabei stattfände — alsdann Regeln und Anmahnungen, sich an Leib und Geist so auszubilden, als man kann. Dies erst an sich, und so weit ist Rousseau ein großer Lehrer! Alsdann kommt ein zweiter Theil für die Gesellschaft, wo Rousseau kein Lehrer sein kann." Er fährt nun fort, den Inhalt des beabsichtigten Wer-

kes anzugeben, erwähnt auch die christlichen Gegenstände, welche es behandeln solle.

Im Verfolg des Tagebuchs kommt er auf die ihm vorschwebenden pädagogischen Ideale, er will „den menschlich wilden Emil des Rousseau zum Nationalkinde Liefslands machen" „O, ihr Locke und Rousseau, ruft er aus, und Clarke und Franke und Heckers und Ehlers und Büschings! euch eifere ich nach: ich will euch lesen, durchdenken und nationalisiren."

Hierauf giebt Herder den vollständigen Plan einer Schule, aus welchem der starke Einfluß hervorleuchtet, welchen Rousseau auf ihn übte. So bekämpfte er hier die Tyrannei des Latein, und hebt dagegen auf's stärkste die Realien heraus. „Meine Methode, sagt er, bildet sachenreiche Köpfe, indem sie Worte lehrt, oder vielmehr umgekehrt, lehrt Worte, indem sie Sachen lehrt." — „Keine Schule ist gut, wo man nichts als Latein lernt; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und für's ganze Leben lernt." „Es wird immer, weissagt er, einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen."

Die Grammatik soll, nach diesem Plan, nicht am Latein, sondern an der Muttersprache erlernt werden.

„Grammatik, sagt er, lerne man aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik, Styl aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Styl."

„Nach der Muttersprache, heißt es an einer anderen Stelle des Schulplans, folgt die französische; denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa: sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; der schöne Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in

ihr geformt .... sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also, nach unserer Weltansicht, unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen, vorausgehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Lateinisch könne."

So zeigt sich auch in Bezug auf Spracherlernung Herder's damalige höchst realistische Ansicht, welche er concentrirt so ausspricht: „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen .... er wird sich nie in einer anderen Welt geboren zu sein wünschen, weil ihm durch keine andere der Kopf verrückt ist, und die seinige sein erster Horizont wurde." — Und plötzlich fährt er fort: „O, hätte ich einmal einen solchen Cursus durchgelehrt! und noch mehr, ihn selbst durchgelernt! und zuerst durchgelernt! und wäre so gebildet! Nun bleibt mir nichts als eine zweite Erziehung übrig. Ich will mich in Frankreich bemühen, die Buffons und Nollets recht schätzen zu lernen, überall Kunst und Natur und Auftritte der Menschen aufzusuchen und in mich zu prägen .... und die rechten Quellen von Büchern kennen zu lernen, um mich nach ihnen, wenn ich sie habe, zu bilden."

So weit der erste Schulplan Herder's. Weit durchdachter und reifer sind aber seine in den „Briefen zur Beförderung der Humanität" niedergelegten Ansichten. Sie eifern namentlich gegen die Gallikomanie. Im Jahre 1783 entwarf er einen neuen Schulplan und verschaffte den Lehrern eine Sold-Erhöhung. Auf seinen Betrieb wurde 1787 ein Schulmeister-Seminar gestiftet. In die niederen Schulen

suchte er das „Beste und Anwendbare" von der Pestalozzi'schen Lehrmethode einzuführen. Den Geistlichen gab er die Befugniß einer strengen Aufsicht über die Landschulen."

Herder wollte jenen seinen Schulplan durchaus nicht drucken lassen, „weil, sagt er, alle dergleichen laute Anfänge meistens elend ausgehen. Denn, fährt er fort, hier kommt Alles auf Ausübung, auf lebendige Methode und Versuch an. Ein blendender Typus ist in einer halben Stunde zu entwerfen; er wird aber nachher eine Fessel, in der ein Vierteljahrhundert nachher lahm schleichet."

Seine Absicht war: daß die unteren Klassen Realschule für nützliche Bürger, die oberen ein wissenschaftliches Gymnasium für Studirende werden sollten.

Er bat sich aus, bei dieser Einrichtung freie Hand zu haben. „Seit meinem 19ten Jahre, sagte er, habe ich auf den ersten Klassen eines akademischen Kollegii docirt, und bin seitdem nie außer der Arbeit oder der Ephorie von Schulanstalten gewesen. Fremde, selbst katholische Länder, haben mich bei ihren Einrichtungen um Rath gefragt, und mit der größten Bescheidenheit, mit der ich über mich selbst denke und rede, glaube ich hinzusetzen zu dürfen, daß ich das verstehe, wovon die Rede ist."

Auf alle Weise bewährt Herder Einsicht in das Schulwesen, und Geschick, es zu behandeln. Besonders verband er im männlichen Alter die größte Pietät gegen das gute Alter mit der aufmerksamsten Anerkennung des guten Neuen. Immer strebte er, jenes festzuhalten und gegen naseweise, unreife Neuerer zu vertheidigen; aber seine conservative Gesinnung machte ihn nicht blind gegen Aechtes und Anerkennenswerthes, das hier und da auftauchte.

Diese nüchterne gesunde Betrachtung der Schulsachen ist bei Herder's poetisch zartem Wesen wahr-

haft zu bewundern; sie tritt uns unter Anderm in seinem Entwurf zu dem oben erwähnten „Schulmeister-Seminarium" klar entgegen, worin es heißt: „Es ist der einzige Zweck des Seminariums, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Nothwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufs durch Unterricht und eigene Uebung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Uebung erlernt."

„Zuletzt wollen wir, sagt Raumer, einen Blick auf die vortrefflichen Schulreden werfen, welche Herder als Ephorus des Weimarschen Gymnasiums meist an den Examentagen hielt.

In zwei Reden preist er strenge Ordnung und Zucht der Schule, zumal in einer Zeit des größten Sittenverfalls. Wenn solche Zucht fehle, wenn der Lehrer nicht völlig in seiner Klasse Herr, seiner Schüler nicht mächtig, so sei das Schulgeschäft eine Höllenqual des Sisyphus und der Danaiden. Aber das: **Maxima debetur puero reverentia** — dürften ihrerseits die Lehrer nicht vergessen. In einer dritten Rede spricht er von der Studirmethode, und giebt zu, das sich dieselbe in manchen Disciplinen (z. B. in der Naturlehre) mit diesen Disciplinen selbst vervollkommnet habe. Dann aber bekämpft er die schwächlichen und schwächenden neu aufgekommenen Erleichterungsmethoden.

Eine Rede handelt von Schulübungen. Herder empfiehlt unter Anderm dringend das möglichst getreue und doch nicht peinliche Uebersetzen der Klassiker in die Muttersprache. Zudem fleißige Lectüre, wobei der Schüler vom Lehrer berathen werden müsse. „Sehr ausgezeichnete Menschen, sagt er, bilden sich ohne Lehrer; es ist aber übel, wenn zu unserer Zeit

sich Alles ohne Lehrer bilden und oft nur durch seine Unförmlichkeit ausgezeichnet sein will." „Eine Schule guter Art, bemerkt er in derselben Rede, ist eine Gesellschaft Bienen, die ausfliegen und Honig sammeln, eine Schule lässiger Art wäre eine Gesellschaft der lastbaren Thiere, die hingegen, wohin sie getrieben werden, und auch von dem, was man ihnen auflegt, zeitlebens nichts erbeuten."

In der Rede „Von Schulen als Gymnasien" spricht er wieder über die Ausbildung angeborener Anlagen durch Uebung. Dahin zählt er: Uebungen im sinnlichen Auffassen und Einprägen. Alle solche Uebungen, sagt er, müssen fortgehend und abwechselnd sein; edle Nacheiferung, Hesiods „gute Eris" müsse dabei walten. — Hinsichtlich solcher Uebungen stünden die Schulen weit über den, alle Uebung hintansetzenden Universitäten.

Zwei Reden handeln von der Rolle, welche die schönen Wissenschaften auf Schulen spielten. Wehe einer Zeit, sagt Herder, welche „schön heißt, was uns leicht ist, wo angenehm ist, was uns in den Mund fliegt." Die Alten kannten den Ausnruck „schöne Wissenschaften" im Gegensatz der gründlichen und nützlichen gar nicht.

Durch literae humaniores, studia humanitatis drückten die Römer glücklich den richtigen Begriff der schönen Wissenschaften aus. Den Alten war das Schöne „wesentlicher Theil eines klaren, richtigen, verständigen, bildenden Vortrags, nicht Flitterstaat". „Allen Wissenschaften, sagt er, fehlt das Beste, wenn man ihnen das Schöne, d. i. das zur Menschlichkeit Bildende, raubet, daß es aber jede auf ihre Art haben könne und haben solle, daß keine Wissenschaft barbarisch und inhuman sein dürfe, daß selbst die abstractesten Kenntnisse ihren Reiz, ihre Schönheit haben", dies ließe sich nachweisen.

„Vom Nutzen der Schulen." Gegen pseudogeniale Neuerer, welche alle Tradition verachten, die wir vorzüglich durch Schulen überkommen. „Das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermaßen eine, durch alle Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugebornes Kind, das plötzlich dieser Schule entnommen, das dieser Kette des Unterrichts entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinen angebornen Genie ein armes Thier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Thiere."

„Der Geist unserer Zeit geht mehr darauf zu zerstören, als zu bauen .... Einen Baum zu fällen, kostet nur einige Streiche; aber einen Baum wachsen zu machen, braucht es Jahre oder Jahrhunderte."

Dann wendet sich Herder gegen unwissende Lehrer. „Es ist bekannt, sagt er, daß ein Unwissender und Schwärmer eigentlich nichts Rechtes lehren kann, daß, wer lehren will, selbst müsse gelernt, d. i. sich klare und richtige Begriffe, nebst einer hellen, leichten, faßlichen Methode müsse erworben haben. Daher sind alle Halbgelehrten so gern gegen den wahren Unterricht. Ich glaube, wir sind alle darüber einig, daß dies faule Fische sind .... Je älter man wird, wenigstens je mehr die Vernunft bei uns zur Reife kommt, um so mehr sieht man ein, daß es mit allem diesen Geniewesen, mit dieser Begeisterung, mit dieser Beredtsamkeit über Sachen, von denen man nichts weiß, mit dieser Thätigkeit in Geschäften, von denen man nichts versteht, ganz und gar keine Art hat; und ich für meinen Theil habe einen Greuel daran, wenn ich Genies dieser Art predigen, sprechen, handeln sehe, lese oder höre. Lerne was, so kannst du was."

Scheint sich doch Alles, was Herder hier sagt, von selbst zu verstehen! Und doch! Jacotot, dessen Methode in neuerer Zeit so viel Aufsehen gemacht hat, sagt: „seinen Universalunterricht habe Niemand

begriffen, welcher sich nicht für fähig halte, seinen Sohn in Dingen zu unterrichten, die er selbst nicht verstehe. — Er beruft sich dabei auf seine Erfahrung; denn er habe Holländisch und Russisch gelehrt, was er nicht verstanden, er habe in der Musik unterrichtet, die er jetzt noch nicht könne."

„Schule ist, sagt Herder weiter, wo wir eine Wissenschaft, oder eine Sprache, Kunst oder ein Geschäft gründlich und nach Regeln lernen, wo wir uns nach diesen Regeln üben, sie uns zur Gewohnheit machen, wo unsere Fehler uns nach Gründen gezeigt und auf die leichteste Art verbessert werden .... Nun versteht sich aber von selbst, daß ein Lehrer die Sache wissen muß, die er lehret; folglich kann ich sie auch von ihm, und zwar besser als von mir selbst, der ich nichts davon weiß, lernen." „Gewiß ist's Lob und Empfehlung für einen Menschen, heißt es an einer anderen Stelle, wenn man sagt: er hat Schule; dagegen einem Rips-Raps, der von keiner Schule weiß, Festigkeit, Bestimmtheit in seinen Arbeiten fehlet."

Auch gegen die bis zur äußersten Caricatur, besonders durch Jacotot, ausgebildete heuristische Methode, enthält diese Rede Herders schlagende Stellen. Er spricht gegen das selbst Erfindenwollen von „Wissenschaften, Regeln, Künsten, wie sie uns der Geist oder vielmehr der Wind zuführet"; wir hätten übergenug an den längst erfundenen Wissenschaften zu lernen.

„Nach Einführung einer Schulverbesserung 1786." In dieser Rede klagt er, daß das Publikum sich so wenig für Schulen interessire, sie so wenig achte. Er bekämpft die Meinung: als solle man auf Gymnasien schon die künftige bürgerliche Bestimmung der Schüler in's Auge fassen; zunächst sei es auf allgemein menschliche Bildung abgesehen.

„Ueber den Vorzug der öffentlichen oder Privatschulen 1790."

„Den puren guten lateinischen Schulen" will Herder keine Vertheidigungsrede halten. Er tritt dem Vorwurf: daß die Schüler alle nach dem Latein geordnet, andere Kenntnisse nur als Nebenwerk behandelt würden, faktisch entgegen, indem er nämlich die neue Ordnung einführt: daß der Schüler künftig zwar nach Maßgabe seiner Thätigkeit im Latein, den Rang und Namen erhalten, allein auch in jeder andern Lection, z. B. in der mathematischen, nach Maßgabe seiner Tüchtigkeit in derselben, hoch oder niedrig gesetzt werden solle. Die Schüler einer bestimmten lateinischen Klasse könnten hiernach in verschiedenen Lectionen verschiedene Plätze haben.

Wenn Herder in mehreren Reden als entschiedener Sprecher für das gute Herkömmliche, wenn er ganz conservativ erscheint, so empfiehlt er in der zuletzt erwähnten ebenso entschieden eine Neuerung, er empfiehlt, wie wir sagen würden, eine Verbindung des Klassen- und Fachsystems. Das von Alters her herrschende Latein soll freilich, nach wie vor, den ersten Rang auf Schulen behalten; allein die anderen Lehrfächer erhalten auch Rang und Stimme, und erscheinen den Schülern fortan nicht mehr als gleichgültige Zugaben zum Latein, sondern als selbständige Disciplinen, welche auf fleißige Erlernung Anspruch machen.

Und in mehreren anderen Reden vertritt Herder, wie in seiner Jugend, den Realismus, aber einen geläuterten Realismus, nicht einen solchen, der stolz allein herrschen will. Wenn er 1798 „vom Fortschreiten einer Schule mit dem Zeitalter spricht", so will er der Zeit nicht in Uebertreibungen gehorchen, wohl aber „in dem, wo sie wahr und nützlich hinweiset". Aus voller eigener Ueberzeugung erkennt er nun an, daß

die Zeit mit gutem Recht Ausbildung der Schüler im Verstehen, Reden und Schreiben der Muttersprache, in Naturkunde, Mathematik und Geographie fordere. Voll großer Liebe ist seine Rede „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie". „Mit dem äußersten Vergnügen, sagt er, habe er dieselbe in den besten Jahren seines Lebens gelernt und mit eben so vielem Vergnügen andere gelehrt." Er preist die Geographie, daß sie in Verbindung mit der Naturgeschichte, die Basis der Völkergeschichte sei. — Der frische Enthusiasmus, welcher diese Rede durchdring, ist dieselbe, der in den Ideen zur Geschichte der Menschheit lebt, deren erster Theil in demselben Jahre 1784 erschien, da diese Rede gehalten wurde.

In einer zweiten Rede: „Vom wahren Fortschritt in der Schule", spricht er stark gegen „alte, leere, träge Gewohnheit". „Jeder Lehrer, sagt er, muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstande erschaffen haben, sonst frommt er nicht." Dies im stärksten Widerspruch gegen veraltetes Herkommen, da man nur in die Faßtapfen der Vordermänner treten mag.

Höchst geistreich ist die Rede: „Vom Genius einer Schule"; sie ist sehr charakteristisch für Herder. Der Genius ist ihm: „Personification der ganzen reinen und edlen Natur des Menschen"; die Personification der Humanität. Sehr interessant ist es, diese Rede mit einer zweiten zu vergleichen, welche überschrieben ist: „Von Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes oder des heiligen Geistes." Wie verhält sich der „Genius einer Schule" zum heiligen Geiste und zu dessen Wirken?" —

Einer der bedeutendsten Schulmänner des vorigen Jahrhunderts war Friedrich August Wolf. Für das eigentliche Volksschulwesen ist er freilich weniger

wirksam gewesen, seine pädagogischen Grundsätze überhaupt haben eine weithinwirkende Bedeutung erlangt. Die Kinder, sagt er in seinen Consilia scholiastica, thun nichts gut, als was sie gern thun. Hieraus folgt, daß man Alles, was sie lernen sollen, so einrichtet, daß sie es gern thun. Noch besser ist es, es dahin zu bringen, daß sie Alles gern thun, was sie thun müssen.

Gedichte befördern mehr als Alles eine gute Bildung, und hier sollte kein Unterschied in den Ständen gemacht werden. — Bis in's siebente und achte Jahr müssen Gedichte die Hauptsache sein. Denn auf dieses Alter macht die Poesie die trefflichste Wirkung, die höhere Schönheit der Prosa können sie nicht empfinden. Es geht dies wie mit der ganzen Nation. Der Uebergang in die Prosa ist sehr schwer.

Sprachenlernen. Das Gefühl muß zuerst leiten, und dem geschärften Gefühle folgt der Begriff. — Das Gefühl muß endlich in Regel verwandelt werden. — Unter dem vierzehnten Jahre müssen die Formen ganz inne sein. Der Verstand muß anfangs gar nicht mitarbeiten — das Raisonnement schwächt das Gedächtniß. — Immer die Beispiele neben, ja vor den Grundsätzen und Regeln. Was witzig sei, scharfsinnig ꝛc., muß ein Knabe früher fühlen und nachahmen lernen — später erst (kaum auf der Schule), was eigentlich jedes solchen Dinges Wesen sei.

Von dem wissenschaftlichen Studium unterscheidet man (in der Pädagogik) das artistische, oder wie der Lehrer selbst zum Künstler gebildet wird.

Pädagogische Schriften „von ungezogenen Schriftstellern über Erziehung und von ungelehrten über die Kunst und beste Art zu lehren".

Die Alten raisonnirten weniger und thaten mehr. Darum waren sie klüger und bedurften kaum Schriften über die Handgriffe.

Nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geschäft, zu der Jugend selbst, und eine von ächter innerer Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, kann die unsägliche Mühe, die mit dem Lehrerstande verbunden ist, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung.

Aus einer allgemeinen Instruction für den gelehrten Schulmann in Deutschland: „Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Collisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren. — Sei immer gesund, und verstehe es, wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern. — Mache auf keine Achtung der Menschen und auf keine Dankbarkeit Anspruch, und verachte dafür hinwieder den Beifall aller derer, die dich verkennen.

Es ist besser, dieselben Einmal gut gewählten Ausdrücke öfter zu wiederholen und dem Gedächtniß ganz einzudrücken, als andere auf Gerathewohl ergreifen, wodurch oft der rechte Gesichtspunkt verrückt wird. Nur die Fragen, wodurch man das schon Erlernte wiederholt, müssen vielfach umgeändert werden.

Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwissenschaft bestimmt, in welche er unvermerkt die anderen Wissenschaften mit hineinzieht; da aber ein Examen nach der Schnur auf jedes Fach zu sehen hat, so quält sich mancher Lernende, bloß um des Examens willen mit Dingen, die bei ihm doch nicht haften, und verdirbt dadurch viel Zeit, die er auf seine Weise besser anwenden könnte. Es wird in die Mechanik hineingezwängt .... Man will doch in keiner Sache geradezu schlecht bestehen, und giebt sich nun gerade mit dem Undankbarsten die meiste Mühe."

Wiederholt spricht Wolf gegen das Unwesen, welches beim Examiniren wie beim Ausstellen von Cen-

suren und Testimonien aller Art herrschte. „Censuren, sagt er, sind gewöhnlich ein hin- und herfunkelndes Wischiwaschi von Modewörtern, wahre Stylexercitien der Lehrer, wo sich die armen Menschen quälen, das Nämliche in Jahr und Tag hundertmal verschieden auszudrücken. Wolf erklärt, daß er selbst nicht den Forderungen gewachsen sei, welche man den Abiturienten stelle, um die Note „unbedingt tüchtig" zu erhalten; er getraue sich nicht, ein völliges Dutzend solcher unbedingt Tüchtigen in Berlin aufzufinden! Und trotz dieser Forderungen an die Schüler klagt er: „mit jeden fünf Jahren seien junge Leute mit weniger Fertigkeiten zur Universität gekommen, wenn gleich an mancherlei ungeordneten Kenntnissen reicher, oft eine splendida miseria."

Ein anderes Mal eifert er gegen ungemessenes Loben und Tadeln beim Maturitätsexamen. „Die Reifen werden faul, sagt er, wenn sie ihre Vorzüge so bezeugt sehen, die Unreifen erhalten ein abschreckend Brandmal. — Manchem hat sein Immaturus mehr Mühe gekostet, als einem Andern seine Malurität, in den Jahren müssen aber die Naturanlagen keine Belohnungen erhalten; dies giebt den jungen Leuten falsche Ideen vom menschlichen Werthe." —

Epoche machend für das Volksschulwesen war aber Pestalozzi (geb. 1746 in Zürich). Rousseau's „Emil" hatte auf den 15jährigen Jüngling einen außerordentlichen Einfluß geübt. Er sagt selbst:

„So wie Rousseau's „Emil" erschien, war mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuch enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlicher Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emils ansprach und forderte. Die Hauser-

ziehung, so wie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände, erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseau's hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größern, segensreichen Wirkungskreise für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu thun nothwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hinlenkte und bestimmt war, zu verlassen, und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einigen thätigen Einfluß zu erhalten."

Praktisch thätig ward er für das Erziehungswesen erst im Jahre 1775 zu Neuhof. Dort wurde eine Armenanstalt gegründet, die bald gegen 50 Zöglinge hatte. Im Sommer sollten die Kinder vornehmlich mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und andern Handarbeiten beschäftigt werden. Bei den Handarbeiten unterrichtete sie Pestalozzi gleichzeitig; Redeübungen waren vorwaltend.

Aber nicht lange währte es, so kam die Anstalt herunter, wozu Vieles beitrug. Die Kinder, welche durch Arbeit ihren Unterhalt verdienen sollten, waren, obgleich Bettelkinder, verzärtelt und voller Ansprüche. Ihre Eltern, welche sonntäglich Neuhof bestürmten, bestärkten sie hierin, entführten sie auch, sobald sie neue Kleider erhalten hatten. Keine Behörde schützte Pestalozzi gegen solchen Unfug, durch welchen die Landwirthschaft sehr litt. „Doch diese Schwierigkei-

ten," sagt Pestalozzi, „wären nach und nach mehr oder minder zu überwinden gewesen, wenn ich meinen Versuch nicht in einer, mit meinen Kräften ganz unverhältnißmäßigen Ausdehnung zu betreiben gesucht und mit einer beinahe ganz unglaublichen Gedankenlosigkeit gleich im Anfang in eine Unternehmung hätte verwandeln wollen, die absolut solide Fabriks-, Menschen- und Geschäftskenntnisse voraussetzte, die mir in eben dem Grade mangelten, als ich ihrer bei der Richtung, welche ich meiner Unternehmung jetzt ertheilte, dringend bedurfte. Ich, der ich das Voreilen zu den höheren Stufen des Unterrichts vor der soliden Begründung der Anfangspunkte ihrer niederen Stufen so allgemein mißbilligte, und als das Grundübel der Zeiterziehung ansah, auch ihm in meinem Erziehungsplan selber mit allen Kräften entgegen wirken zu wollen glaubte, ließ mich durch die Vorspiegelung der größeren Abträglichkeit der höheren Zweige der Industrie, ohne weder sie, noch die Mittel ihres Erlernens und Einführens auch nur von ferne zu kennen, dahin lenken, im Spinnen- und Webenlehren meiner Schulkinder eben die Fehler zu begehen, die ich, wie ich eben gesagt, im Ganzen meiner Erziehungsansichten so sehr verwarf, mißbilligte und für den Hausfegen aller Stände gefährlich achtete. Ich wollte das feinste Gespinnst erzwingen, ehe meine Kinder auch nur im Groben einige Festigkeit und Sicherheit in ihre Hand gebracht, und ebenso Mousselintücher verfertigen, ehe meine Weber sich genugsam Festigkeit und Fertigkeit im Weben gemeiner Baumwollentücher erworben. Geübte und gewandte Fabrikanten gehen bei einem solchen verkehrten Benehmen zu Grunde; wie vielmehr mußte ich damit zu Grunde gehen, der ich in der Beurtheilung alles dessen, was es hierzu forderte, so blind war, daß ich bestimmt sagen muß, wer nur einen Faden des Meini-

gen in seine Hand nahm, war sogleich im Stande, den halben Werth desselben darin für mich verschwinden zu machen. Auch steckte ich, ehe ich mich versah, in unerschwinglichen Schulden, und der größere Theil des Vermögens und der Erbhoffnungen meiner lieben Frau war gleichsam in einem Augenblicke in Rauch aufgegangen. Unser Unglück war entschieden. Ich war jetzt arm. Die Größe und Schnelligkeit meines Unglücks war nebenbei auch dadurch herbeigeführt, daß ich in diesem Unternehmen, wie in dem ersten, leicht, sehr leicht ein ungeprüftes Vertrauen erhielt. Mein Plan fand bald einen Grad von Zutrauen, das er bei ernster Aufmerksamkeit auf mein früheres diesfälliges Benehmen bei der gegenwärtigen Unternehmung gar nicht verdient hatte. Man ahnte, bei allen schon gemachten Erfahrungen meiner diesfälligen Fehler, dennoch den Grad meiner Kraftlosigkeit in allem praktischen Thun noch nicht so groß, als er wirklich war. Ich genoß eine Weile auch jetzt noch ein dem Anschein nach weitführendes Vertrauen. Aber da mein Versuch, wie er mußte, schnell scheiterte, verwandelte sich das, in meinen Umgebungen, in einen ebenso wenig genugsam überlegten Grad des Gegentheils, in eine völlig blinde Wegwerfung auch des letzten Schattens der Achtung meiner Bestrebungen und des Glaubens an meine Tüchtigkeit zur Erzielung irgend eines Theils derselben. Es ist der Weltlauf, und es ging mir, wie es jedem, der also durch seine Fehler arm wird, ergeht. Ein solcher Mensch verliert auch mit seinem Gelde gemeiniglich den Glauben und das Zutrauen zu dem, was er wirklich ist und wirklich kann. Der Glaube an die Kräfte, die ich für meine Zwecke wirklich hatte, ging jetzt mit dem Glauben an diejenigen verloren, die ich mir, in meinem Selbstbetrug irrend, anmaßte, aber wirklich nicht hatte."

Die Auflösung der Anstalt 1780 war ein Glück für Pestalozzi — und für die Welt. Er sollte seine Kraft nicht länger in Bestrebungen aufreiben, denen er nicht gewachsen war. Und doch sollte seine schwere innere und äußere Arbeit nicht vergeblich gewesen sein, sondern segensreiche Früchte tragen. Als die erste dieser Früchte erschien von ihm 1780 eine kurze, aber inhaltsschwere Schrift in Iselin's Ephemeriden unter dem Titel: „Abendstunde eines Einsiedlers." Es ist eine Reihe Aphorismen, welche jedoch aus einem Gusse, unter einander in innigster Verbindung sind. Frucht der vergangenen sind sie zugleich Saatkörner der folgenden Lebensjahre Pestalozzi's, Programm und Schlüssel seines pädagogischen Wirkens. „Iselin's Ephemeriden bezeugen," schreibt er 1801, auf diese „Abendstunde" anspielend, „daß ich jetzt den Traum meiner Wünsche nicht umfassender denke, als ich ihn damals schon auszuführen suchte."

Es ist kaum möglich, aus den gedrängten, gedankenvollen Aphorismen einen Auszug zu geben, um so mehr als dieselben, wie gesagt, ein schönes, geistreiches Ganze bilden, welches im Auszuge leidet. Doch will ich auf die Gefahr hin, einige Grundgedanken herausheben.

Mit melancholischem Ernste beginnt die Schrift. „Hirten und Lehrer der Völker, kennt ihr den Menschen; ist's euch Gewissenssache, seine Natur und Bestimmung zu erkennen?

Die ganze Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich, sie hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Die natürlichen Gaben aller sollen zu reiner Menschenweisheit ausgebildet werden. Diese allgemeine Menschenbildung muß jeder Standesbildung zur Grundlage dienen.

Durch Uebung wachsen die Gaben.

Die Geisteskraft der Kinder darf nicht in ferne Weiten gedrängt werden, ehe sie durch nahe Uebung Stärke erlangt hat.

Der Kreis des Wissens fängt nahe um einen Menschen her an und dehnt sich von da concentrisch aus.

Den Wortlehren, der Rederei müssen Realkenntnisse vorangehen. Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens. Wissen und Ehrbegierde müssen den inneren Frieden und stillen Genuß untergeordnet werden.

Da die Bildung für die nächsten Verhältnisse der Bildung für entferntere vorausgeht, so muß die Bildung zur Bürgertugend vorausgehen. Aber näher als Vater und Mutter ist Gott, er „ist die näheste Beziehung der Menschheit."

Glaube an Gott ist „vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit." Dieser Glaube ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, sondern reiner Sinn der Einfalt; Kindersinn und Gehorsam ist nicht Folge einer vollendeten Erziehung, sondern frühe und erste Grundlage der Menschenbildung. Aus dem Glauben an Gott erwächst die Hoffnung des ewigen Lebens. „Kinder Gottes sind unsterblich."

Der Glaube an Gott heiligt und befestigt das Band zwischen Eltern und Kindern, zwischen Unterthanen und Fürsten; Unglaube löst alle Bande, vernichtet allen Segen.

Sünde ist Quelle und Folge des Unglaubens, sie ist ein Handeln gegen das innere Zeugniß von Recht und Unrecht, Verlust des Kindersinns gegen Gott.

Freiheit ruhet auf Gerechtigkeit, Gerechtigkeit auf Liebe, also auch Freiheit auf Liebe.

Familiengerechtigkeit, die reinste, segensreichste, hat Liebe zu ihrer Quelle.

Reiner Kindersinn ist die wahre Quelle der Frei-

heit, die auf Gerechtigkeit ruht, und reiner Vatersinn ist die Quelle aller Regierungskraft, die, Gerechtigkeit zu thun und Freiheit zu lieben, erhaben genug ist. Und die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinns der Menschheit, diese beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daß wir Kinder Gottes sind, und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sei. In diesem großen Gedanken der Religion liegt immer der Geist aller wahren Staatsweisheit, die reinen Volkssegen sucht, denn alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruht auf diesem Grund des Glaubens der Menschheit gegen die Gottheit, ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöset. Daher ist dieser verlorene Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht, und die Wiederherstellung dieses verlorenen Kindersinns ist Erlösung der verlorenen Gotteskinder auf Erden.

Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindersinns gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist Mittler zwischen Gott und der gottvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geschlecht seiner Kinder."

Wie viel ließe sich über diese Aphorismen sagen, jeder ist ein Text zu einer Abhandlung; ja Pestalozzi's Leben ist eine factische Paraphrase dieser Texte. Wir werden die menschliche Schwachheit beklagen, wenn die Verwirklichung seiner großen Ahnungen auch fernerhin kümmerlich ausfällt, ja nur zu oft mit ihnen im grellsten Widerspruche steht. Der

Plan eines genialen Baumeisters behält aber seinen Werth, sollte dem Meister selbst auch das Geschick mangeln, den Bau nach dem Plane auszuführen.

Rousseau's „Emil" erschien 18 Jahre vor Pestalozzi's „Abendstunde"; wie verhält sich Rousseau zu Pestalozzi? Im Einzelnen stimmen sie öfters mit einander. Wie Pestalozzi will Rousseau reale Kenntniß und ausgebildete Tüchtigkeit im Leben, nicht leeren Wortkram ohne sachliche Einsicht und fertige Thatkraft. Wie Pestalozzi spottet auch Rousseau über das weitläuftige Wissen um Fernes, bei Unkenntniß der nächsten Umgebung; er will, wie Pestalozzi, daß die Jugend zuerst in dieser Umgebung zu Hause sei.

So ließe sich noch manches nachweisen, worin beide Männer übereinstimmen, was vorzüglich aus ihrem gemeinsamen Wegwenden von einer fundamentlosen, todten Redefertigkeit, ohne alle reale Einsicht, Kraft und Thatfertigkeit, stammt. Aber näher betrachtet, wie himmelweit sind beide Männer im Wesentlichsten verschieden!

Rousseau will Gott nicht genannt wissen vor den Kindern; er meint, lange physische und metaphysische Studien befähigen erst, an Gott zu denken. Für Pestalozzi ist Gott das dem Menschen Näheste, Innerlichste, A und O seines ganzen Lebens. Rousseau's Gott ist kein väterlicher Gott der Liebe, sein Emil kein Kind Gottes. Der Mann, welcher seine Kinder in's Findelhaus gab, wußte von Vater- und Kinderliebe nichts; noch weniger von Fürsten, die Väter der Völker, und von kindlichem Gehorsam der Unterthanen; sein Ideal war eine kalte, herzlose Freiheit, die nimmermehr auf Liebe gegründet, sondern abwehrend, isolirend, durchaus egoistisch war.

Während also nach Pestalozzi der Glaube an Gott alle Verhältnisse der Menschen durchdringt, be-

festigt, stimmt, heiligt, die Verhältnisse zwischen Regenten und Unterthanen, zwischen Vätern und Kindern, und die Vaterliebe Gottes zu seinen Kindern, den Menschen, sich überall abspiegelt, — so ist bei Rousseau von solchen Liebesbanden nie die Rede.

Ein Jahr nach Erscheinung der „Abendstunde", im Jahre 1781, erschien der erste Theil desjenigen Pestalozzischen Werkes, welches seinen Ruhm gründete, in weiten Kreisen heilsam wirkte und in Zukunft fortwirken wird. Dieses Werk ist „Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk."

Die Entstehung dieses höchst wichtigen Buches ist zu merkwürdig, daß wir sie nicht so, wie sie von Pestalozzi selbst erzählt wird, mittheilen sollten.

In der unglücklichsten Zeit, als er die Neuhöfer Armenanstalt aufgeben mußte, blieb ihm ein treuer Freund an Buchhändler Füßli in Zürch.

„Dieser sagte mir gerade heraus, erzählt Pestalozzi, meine alten Freunde hielten es beinahe für ausgemacht, ich werde meine Tage im Spital oder im Narrenhause enden." „Dieser liebenswürdige Freund nahm innigen, herzlichen Antheil an meinem Schicksale, fährt Pestalozzi fort, und in eben der Stube, in der er mir dies sagte, ereignete sich in gleichem Zeitpunkt ein Umstand, der plötzlich eine Besserung meiner ökonomischen Lage und das Ende der traurigen Verhältnisse der Meinigen herbeizuführen geeignet schien. Füßli war wahrer Freund der alten bürgerlichen Anmaßungslosigkeit und selber des veralteten Ueberrestes der Einfachheit der Vorzeit in den Formen des öffentlichen Stadtdienstes, und man war eben im Begriff, die krummen Wächter vor dem Rathhause und unter den Thoren in eine, den damals entkeimenden, republikanisch herrschaftlichen Modeansichten des Regierungsdienstes angemessene Form umzugestalten. Diese Neuerung hatte mit dem erwachenden Mode-

geist der Militärprunks ohne Militärkraft engen Zusammenhang und war von Einfluß habenden Personen unterstützt, die an der Paradestellung müßiggängerischer bürgerlicher und bäurischer Soldaten mehr Freude hatten, und ihr Dekorum und ihren Prunk besser zu beurtheilen mußten und höher schätzten, als den Werth des Bürgerfleißes und der Bürgerehre, von denen der häusliche Segen der Vaterstadt von Alters her ausging und sich in der Vorzeit Jahrhunderte lang allgemein blühend erhielt. Diese Maßregel, wie sie geschah, mißfiel sehr vielen altväterisch denkenden Bürgern und auch mir. Ich machte in einem launigen Augenblick einen, diese Neuerung in's Lächerliche ziehenden, kleinen Aufsatz, der eben auf Füßli's Tisch lag, als dieser mit seinem Bruder, dem Maler, der, so viel ich weiß, jetzo noch in hoher Achtung in London lebt, über mein trauriges Schicksal redete und bejammerte, daß er durchaus kein Mittel kenne, mir, wie ich sei und wie ich mich benehme, aus meiner Lage zu helfen. Der Maler nahm in eben diesem Augenblick die „Schnurre" über die Umgestaltung der krummen, staubigen und ungekämmten Stadtwächter unter unseren Thoren in gerade, gekämmte und geputzte, in die Hand, las sie mehrere Male durch und sagte dann zu seinem Bruder: „Dieser Mensch kann sich helfen wie er will; er hat Talente, auf eine Art zu schreiben, die in dem Zeitpunkt, in dem wir leben, ganz gewiß Interesse erregen wird; muntere ihn dazu auf und sage ihm von meiner Seite, er könne sich als Schriftsteller ganz gewiß helfen, wenn er nur wolle." Mein Freund ließ mich auf der Stelle zu sich kommen, und jubelte, indem er mir das sagte und hinzusetzte: „Ich kann gar nicht begreifen, wie es möglich war, daß mir das nicht von selbst in den Sinn kam." Mir war es, wie wenn er mir einen Traum erzählte. Ich hatte mich im Drange meiner Schick-

sale kulturhalber so vernachlässigt, daß ich bald keine Zeile mehr schreiben konnte, ohne Sprachfehler darin zu begehen, und glaubte, was Füßli auch immer sagte, mich dazu gänzlich unfähig. Doch die Noth, von der man sonst so oft sagt, sie sei ein böser Rathgeber, war mir jetzt ein guter. Marmontels Contes moraux lagen eben, als ich heim kam, auf meinem Tisch; ich nahm sie sogleich mit der bestimmten Frage, ob es vielleicht möglich sei, daß ich auch so etwas machen könne, in die Hand, und nachdem ich ein Paar dieser Erzählungen gelesen und wieder gelesen, schien es mir doch, das sollte nicht ganz unmöglich sein. Ich versuchte fünf oder sechs dergleichen kleine Erzählungen, von denen ich nichts mehr weiß, als daß mich keine von ihnen ansprach; die letzte war Lienhard und Gertrud, deren Geschichte mir, ich weiß nicht wie, aus der Feder floß und sich von sich selbst entfaltete, ohne daß ich den geringsten Plan davon im Kopf hatte, oder auch nur einem solchen nachdachte. Das Buch stand in wenigen Wochen da, ohne daß ich eigentlich nur wußte, wie ich dazu gekommen. Ich fühlte seinen Werth, aber doch nur wie ein Mensch, der im Schlafe den Werth eines Glücks fühlt, von dem er eben träumt. Ich wußte kaum, daß ich wachte; doch fing ein erneuerter Funke von Hoffnung an, sich in mir zu regen, daß es möglich sein möchte, meine ökonomische Lage auf dieser Bahn zu bessern und den Meinigen erträglicher zu machen. Ich zeigte meinen Versuch einem Freunde Lavaters, der auch mein Freund war. Dieser fand ihn interessant, aber sagte dennoch: So wie das Buch sei, könne es nicht gedruckt werden; es sei unerträglich inkorrekt und unliterarisch, und werde durch die Umarbeitung von einem Menschen, der schriftstellerische Uebung habe, sehr gewinnen mit Hinzusetzen, er wolle es, wenn es mir recht sei, einem Freunde übergeben, den er hierzu sehr fähig glaube.

Anmaßungslos, wie ein Kind, antwortete ich ihm: das sei mir sehr recht, und übergab ihm die drei oder vier ersten Bogen des Buches zu einer solchen Umarbeitung auf der Stelle. Aber wie erstaunte ich, als er mir diese Bogen mit ihrer Umarbeitung wieder zurückgab. Es war eine eigentliche theologische Studentenarbeit, die das reine Naturgemälde des wahren Bauernlebens, wie es von mir in seiner nackten, aber treuen Gestalt einfach und kunstlos dargestellt war, in frömmelnde Kunstformen umwandelte, und die Bauern im Wirthshause eine steife Schulmeistersprache reden machte, die von der Eigenthümlichkeit meines Buches auch keinen Schatten mehr übrig ließ. Das konnte mir nicht behagen. Der Freund, der diesem jungen Menschen diesen Auftrag gegeben, schämte sich jetzt des Erfolges selber, und ich bedankte mich der weitern Umarbeitung meines Buches. Ich wollte dasselbe durchaus nicht so verkrüppelt gegen mich selbst, wie es mir in dieser Umarbeitung in die Augen fiel, in die Welt hinausschicken, und entschloß mich, wenige Tage hernach auf Basel zu reisen, um mich mit Herrn Rathschreiber Iselin, den ich als Mitglied der helvetischen Gesellschaft in Schinznach kennen gelernt und über alles hochachtete, über mein Buch und über die Art seiner Herausgabe in allen Rücksichten zu berathen. Ich warf in dieser Angelegenheit mein Augenmerk vorzüglich auch darum auf ihn, weil ich von ihm sicher war, daß er in der Beurtheilung des Tons meines Buches weniger kleinstädtische Rücksichten nehmen werde, als ich dieses von den meisten meiner übriggebliebenen Freunde voraussah und zu besorgen hatte. Aber sein Urtheil und sein Benehmen übertraf dennoch alle meine Erwartung. Der Eindruck, den es auf ihn machte, war ganz außerordentlich. Er sprach geradezu aus: „Es hat in seiner Art noch keines seinesgleichen, und die Ansichten, die darin herrschen, sind

dringendes Bedürfniß unserer Zeit; dem Mangel orthographischer Richtigkeit, setzte er hinzu, ist leicht abzuhelfen", und übernahm die Sorge hierfür, so wie diejenige für die Ausgabe desselben und für ein anständiges Honorar, das mir dafür gebühre, sogleich selber. Doch sagte er dieses letztern halber noch zu mir: „es wird wahrscheinlich nicht bedeutend sein, weil Sie als Schriftsteller neu sind und noch keinen Namen haben." Er schrieb auch sogleich an Decker nach Berlin, der mir einen Louisd'or für den Bogen bezahlte, dabei aber versprach, wenn der Abgang des Buches eine zweite Auflage nothwendig mache, so wolle er mir für den Bogen abermal so viel zahlen. Ich war unaussprechlich zufrieden. Ein Louisd'or für den Bogen war mir in meinen Umständen viel, sehr viel. Das Buch erschien und erregte in meinem Vaterlande und in ganz Deutschland allgemein ein ganz ausgezeichnetes Interesse. Bald alle Journale machten seine Lobrede, was fast noch mehr ist, bald alle Kalender wurden davon voll; was mir aber das unerwartetste war, die ökonomische Gesellschaft in Bern erkannte mir gleich nach seiner Erscheinung ein Dankschreiben mit ihrer großen goldenen Medaille zu, die ich aber, so sehr sie mich freute, und so gern ich es gethan hätte, in meiner Lage nicht behalten konnte, sondern nach einigen Wochen um den Geldwerth in ein Kabinet verkaufen mußte."

Pestalozzi selbst hat sich wiederholt über den Charakter und Zweck von Lienhard und Gertrud geäußert. In der Vorrede zur ersten Auflage des Werks sagt er: „Ich habe mich in dem, was ich hier erzähle, und was ich auf der Bahn eines thätigen Lebens meistens selbst gesehen und gehört habe, sogar gehütet, nicht einmal meine eigene Meinung hinzuzusetzen zu dem, was ich sah und hörte, daß das Volk selber empfindet urtheilt, glaubt, redet und versucht. Und nun

wird es sich zeigen: sind meine Erfahrungen wahr und gebe ich sie, wie ich sie empfangen habe, und wie mein Endzweck ist, so werden sie bei allen denen, welche die Sachen, die ich erzähle, selber täglich vor Augen sehen, Eingang finden. Sind sie aber unrichtig, sind sie das Werk meiner Einbildungen und der Tand meiner eigenen Meinungen, so werden sie, wie andere Sonntagspredigten, am Montag verschwinden." In der Vorrede zur zweiten Auflage giebt Pestalozzi als Zweck des Buches: „Eine von der wahren Lage des Volks und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung zu bewirken." „Es war, sagt er, mein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande. Es war mein erstes Wort an das Herz derer, die für den Armen und Verlassenen im Lande an Gottes Statt stehen. Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann."

„Ich sah das Elend des Volks, sagt Pestalozzi an einer andern Stelle, „das Buch, das mein Gefühl von diesen Lagen meiner Unschuld auspreßte, Lienhard und Gertrud, war ein Werk meiner innern Unbehülflichkeit und stand unter meinen Zeitgenossen da, wie ein Stein, der Leben redet und todt ist."

„Ich wollte durch mein Leben nichts und will heute (1801) nichts Anderes, als das Heil des Volkes, das ich liebe und elend fühle, wie es Wenige elend fühlen, indem ich seine Leiden mit ihm trug, wie sie Wenige mit ihm getragen haben."

„Die mitgetheilten Aeußerungen charakterisiren die Seele von Lienhard und Gertrud. In den schweren Leidensjahren auf Neuhof schien Pestalozzi vergeblich gearbeitet und gelitten zu haben. „Meinem Ziele," sagt er, „standen der gänzliche Mangel an

ausgebildeten praktischen Fertigkeiten und ein rasendes Mißverhältniß zwischen dem Umfange meines Willens und den Schranken meiner Kräfte entgegen."

Er hat aber nicht vergeblich gearbeitet, was ihm auf der einen Seite versagt war, kam ihm auf der andern zu gut. Fehlte ihm alles Geschick zur Ausführung seiner Ideen, so besaß er dagegen im höchsten Grade die Gabe, Menschen zu beobachten, aufzufassen und darzustellen. Wenn er der Welt seine Ideale nicht in der Wirklichkeit realisirt zu zeigen vermochte, so war es ihm gegeben, die liebevolle Sehnsucht seines Herzens den Herzen Anderer kraft seiner poetischen Tüchtigkeit sein Buch lesen und durch dasselbe angeregt werden würden, das zu verwirklichen, was er nur zu schildern verstand. Er hat solche Leser gefunden. —

„Lienhard und Gertrud" ist in so vielen Händen, daß es fast überflüssig ist, einen Auszug aus dem Werke zu geben. Nur dies: Die Hauptperson in demselben ist Gertrud, Frau des Lienhard, eines gutmüthigen, ziemlich schwachen Mannes, dessen Halt und Vormund sie ist. Die Art, wie sie ihre Haushaltung führt, ihre Kinder erzieht und unterrichtet, ist Pestalozzi's Ideal. Solches Haushalten, solche Weise des Erziehens und Unterrichtens, wünscht er allem Volke. Gertrud wird selbst bei Einrichtung der Dorfschule zu Rathe gezogen. Ihre Haushaltung ist die Lichtseite der geschilderten Verhältnisse, ihr gegenüber eine entsetzliche Schattenseite, eine Bauerngemeinde im tiefsten Verderben. Es wird erzählt, was Arner, der ebenso wohlwollende als einsichtsvolle Herr des Dorfes thut, um dem Verderben zu steuern.

Dem Volke wollte Pestalozzi besonders durch einen guten Elementarunterricht die ihm nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen. Wenn dieser

Unterricht von den rechten Anfängen aus richtig fortschritte, wie würde, dachte er, aus so unterrichteten Kindern ein ganz anderes Geschlecht hervorgehen, ein Geschlecht, selbstständig durch Einsicht und Geschick. Wie würde ein hierdurch erneutes Volk ausgebildete Kraft erhalten, seinen Bedrückern, den Aristokraten, die Stirn zu bieten, ja die Flachgebildeten zu überbieten!

Vergebens sah sich aber Pestalozzi nach Elementarlehrern um, welche in seinem Geiste, nach seiner Weise unterrichten könnten und wollten. Auch an Seminarien, wo solche Lehrer gebildet werden könnten, fehlte es. Da kam dem in der Mutterstube Aufgewachsenen der Gedanke: „ich will die Bildung des Volks in die Hand der Mütter legen," ich will sie aus der Schulstube in die Wohnstube verpflanzen. Gertrud sollte das Muster der Mütter sein. Aber wie sollen die Mütter in den niedern Ständen zum Unterrichten befähigt werden? Wer selbst nichts weiß, wie kann der lehren? — Wir werden sehen, wie Pestalozzi's Lehrbücher die Antwort auf diese Frage sein, Wissen und Lehrkunst ersetzen sollen. Die Mütter haben sich nur ganz genau an diese Bücher zu halten, beim Unterrichten ihrer Kinder; thun sie das, so wird die beschränkteste Mutter ebenso gut unterrichten, als die gescheidteste; Lehrbücher und Methode sollen die Geister egalisiren, so war Pestalozzi's Meinung, auf welche wir später zurückkommen.

Die nächsten Umgebungen Pestalozzi's sahen höchst beschränkter Weise in seinem so theuer erlebten Buche ein Specimen, daß der Verfasser zum Romanschreiben geboren sei und sich dadurch künftig sein Brot erwerben könne.

Andere verstanden es besser, das Buch zu würdigen. Karl von Bonstetten bat Pestalozzi zu ihm auf seine Güter in der welschen Schweiz zu zie-

hen; der östreichische Finanzminister, Graf Zinzendorf, wünschte ihn in seiner Nähe zu haben. Späterhin ward er durch Graf Hohenwart in Florenz dem Großherzog Leopold von Toscana bekannt, welcher ihn anzustellen im Begriff war, als er durch den Tod Josephs II. auf den deutschen Kaiserthron gerufen ward, daher es nicht zur Anstellung kam. — Frägt man: ob er in einer bedeutenden Stellung brauchbar gewesen sein würde, so dürfte ein Wort Lavater's hierauf die Antwort enthalten: „Er sagte einmal zu meiner Frau," erzählt Pestalozzi, „wenn ich ein Fürst wäre, ich würde Pestalozzi in Allem, was das Landvolk und die Verbesserung seines Zustandes betrifft, zu Rathe ziehen, aber ihm nie einen Heller Geld anvertrauen. Ein anderes Mal sagte er zu mir selbst: Wenn ich nur einmal eine Zeile ohne einen Schreibfehler von Ihnen sehe, so will ich sie zu Vielem, zu sehr Vielem fähig glauben, was sie gerne thäten und gerne wären."

Im Jahre 1798 erschienen Pestalozzi's „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts." Er selbst sagt von diesem Buche: „Ich schrieb drei Jahre lang mit unglaublicher Mühseligkeit an demselben, wesentlich in der Absicht, über den Gang meiner Lieblingsideen mit mir selbst einig zu werden, und meine Naturgefühle mit meinen Vorstellungen vom bürgerlichen Rechte und von der Sittlichkeit in Harmonie zu bringen. Aber auch dieses Werk ist mir selbst wieder nur ein Zeugniß meiner innern Unbehülflichkeit, ein bloßes Spiel von Forschungsvermögens, einseitig, ohne verhältnißmäßige Kraft gegen mich selbst, und leergelassen vom genugsamen Streben nach der praktischen Kraft, die ich zu meinen Zwecken so nothwendig hatte.

Die Unverhältnißmäßigkeit meiner Kraft mit meinen Einsichten stieg nur desto mehr. Die Wirkung

meines Buchs um mich her war wie die Wirkung alles meines Thuns; es verstand mich bald niemand, und ich fand in meiner Nähe nicht zwei Menschen, die mir nicht halb zu verstehen gaben, daß sie das ganze Buch für einen Galimathias ansahen."

Andere haben diese Nachforschungen sehr gelobt.

Ein Biograph Pestalozzi's sagt: die „Abendstunde eines Einsiedlers" sei in Orakelsprüchen abgefaßt. Ich könnte mich versucht fühlen, mit Bezug hierauf das auf Pestalozzi anzuwenden, was Plato im Phrädus von der Prophetin zu Delphi und den Priesterinnen zu Dodona sagt: „Im Wahnsinn haben sie vieles Gute in besondern und öffentlichen Angelegenheiten unserm Hellas zugewendet, in der Besonnenheit aber wenig oder gar nichts."

Die Orakelsprüche der „Abendstunde" stehen mir hoch über der mühseligen Besonnenheit der Nachforschungen, welche Besonnenheit, wie mir es scheint, durchaus nicht, weder zu voller Klarheit einzelner Begriffe, noch einer Totalanschauung durchgedrungen ist. Zuweilen glaubt man Rousseau zu hören, dann klingen christliche Töne durch, das höchste Ideal erscheint (anticipando) Fichtisch.

Pestalozzi nimmt hier drei Zustände des Menschen an; einen ursprünglichen, instinktartigen, unschuldigen, thierischen Naturstand, aus welchem er in den gesellschaftlichen übertritt. Dies erinnert ganz an Rousseau. Aus dem gesellschaftlichen Zustande arbeitet sich der Mensch wiederum heraus und erhebt sich zum sittlichen; der gesellschaftliche Mensch ist in einer unglückseligen Mitte zwischen thierischem Gelüste und sittlicher Veredelung.

Der ursprüngliche thierische Naturstand läßt sich bei keinem einzelnen Menschen nachweisen, die Harmlosigkeit desselben hört mit dem ersten Geschrei des neugebornen Kindes auf, und „thierisches Verderben ent-

springt aus Allem, was dem guten Zustand unsers thierischen Daseins entgegen steht." Gegen dies Verderben sucht der Mensch im gesellschaftlichen Zustande Abhülfe, findet sie aber nicht, erst der sittliche Wille erlöst ihn, „dessen Kraft setzt er der Macht seiner Natur entgegen. Er will einen Gott fürchten, damit der Thiersinn seiner Natur ihn nicht in seinem Innersten entwürdige. Er fühlt, was er in dieser Rücksicht kann, und macht sich nun das, was er kann, zum Gesetz dessen, was er soll. Diesem Gesetz, das er sich selber giebt, unterworfen, unterscheidet er sich von allen Wesen, die wir kennen."

Hiernach wäre das Gewissen selbst ein Produkt des menschlichen Willens!

„Die Sittlichkeit ist ganz individuell; sie besteht nicht unter Zweien. Kein Mensch kann für mich fühlen ich bin. Kein Mensch kann für mich fühlen ich bin sittlich."

Wenn wir hier Fichte zu hören glauben, so an andern Stellen die Bibel. Das Christenthum nennt Pestalozzi die Religion der Sittlichkeit; den sittlichen Prozeß: Abtödtung, Wiedergeburt, höchste Anstrengung den Geist herrschen zu machen über das Fleisch. —

Wir beziehen uns auf das, was wir gegen Rousseau's Naturmenschen gesagt. Solche Ansichten haben mit den historischen Romanen Aehnlichkeit, mit diesen Zwittergeburten von Wahrheit und Dichtung; wer möchte aus ihnen die Geschichte kennen lernen? Eben so wenig lernen wir aus Pestalozzi's Nachforschungen, noch weniger aus Rousseau, die Grundzüge der Lebensgeschichte der Menschheit oder eines einzelnen Menschen kennen; der Verstand der Beiden phantasirt, vergebens müht sich der Leser ab, ihre meist häßlichen Phantasiegebilde in wirkliche Existenzen zu übersetzen. Wo und wann existirte z. B. je der un-

schuldige, mit Instinkt begabte, thierische Naturmensch Pestalozzi's? Weder auf Adam im Paradiese — der nicht thierisch, sondern ein Herr der Thiere war — noch weniger auf irgend ein Adamskind paßt jene Charakteristik. Wie einfach und großartig umfaßt und charakterisirt dagegen die heilige Schrift, das A und O des Menschengeschlechts.

Legrand forderte später Pestalozzi auf, nach Stanz zu gehen und sich der verwahrlosten Kinder anzunehmen. Pestalozzi ging; was er in Stanz erlebte, hat er uns selbst erzählt.

Das dortige Urselinerinnenkloster wurde ihm eingeräumt. Er zog, einzig von einer Haushälterin begleitet, in dasselbe, ehe es nur zur Aufnahme von Kindern in Stand gesetzt war. Allmälig sammelte er bis 80 zum Theil elternlose, entsetzlich verwahrloste, mit Krätze und Grind behaftete, mit Ungeziefer beladene, vier- bis zehnjährige Bettelkinder um sich. Unter zehn von ihnen konnte kaum eins das ABC. Er erzählt die pädagogischen Experimente, welche er mit solchen Kindern machte, und nennt diese Experimente ein „Pulsgreifen der Kunst, die er suchte, einen ungeheuren Griff." „Ein Sehender, fügt er hinzu, hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glücke blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt."

Unter den schwierigsten Umständen wollte er z. B. durch seinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, welche die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müßten nachgeahmt werden.

Er gab den Kindern keinen eigentlichen Religionsunterricht; als Reformirter und zugleich als Anhänger der neuen Regierung den katholischen Eltern verdächtig, durfte er es nicht; wenn aber das Leben eine Gelegenheit herbeiführte, so machte er ethische Nutzanwendungen. Das Lernen suchte er, wie früher in Neuhof, mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der

Industrieanstalt zu verbinden und beides in einander zu verschmelzen. Hier in Stanz war es auch, wo Pestalozzi, aus Mangel anderweitiger Gehülfen, Kinder durch Kinder unterrichten ließ, eine Weise, auf welche Lancaster gleichfalls durch die, vom Lehrer nicht zu bewältigende Kindermenge geführt wurde. Das Ehrgefühl der Kinder erwachte hierdurch, bemerkt Pestalozzi nicht mißbilligend; eine Aeußerung, welche seiner Ansicht: das Monitorengeschäft gehe aus einer, der geschwisterlichen Liebe ähnlichen Gesinnung hervor, sehr entsprach.

Ein Zweites, das gegenwärtig in unzähligen Elementarschulen nachgeahmt wird, versuchte Pestalozzi ebenfalls in Stanz, nämlich von einer Menge Kinder denselben Satz sylbenweise einstimmig aussprechen zu lassen. „Die Verwirrung der nachsprechenden Menge, sagt er, führte mich auf das Bedürfniß des Taktes, und der Takt erhöhte den Eindruck der Lehre."

Was Pestalozzi in Lienhard und Gertrud angeregt, wiederholt er in seinem Aufsatze über die Stanzer Anstalt. „Mein Zweck war, heißt es, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren, und allmälig die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen. Wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin sein; und ich achte die Uebel, die durch das zu frühe Schulen und alles das, was an den Kindern außer der Wohnstube gekünstelt wird, erzeugt worden sind, sehr groß. Jener Zeitpunkt nähert sich, sobald wir den Unterricht so vereinfachen werden, daß jede Mutter ohne fremde Hülfe selbst lehren und dadurch zugleich immer selbst lernend fortschreiten kann."

In Burgdorf war es, wo er am 1. Januar 1801

ein Werk begann, welches mit der „Abendstunde" und „Lienhard und Gertrud" unter allen seinen Schriften hervorragt.

Es führt den seltsamen Titel: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." Der Titel möge nicht irre leiten; das Buch ist nichts weniger als eine Anleitung für Mütter.

Wie auf dem Titel gehen innere Widersprüche durch das ganze Buch, daher die Charakteristik desselben eine sehr schwierige Aufgabe ist, welche sich fast nur dadurch lösen läßt, daß man es in seine Elemente zerlegt. —

Nichts ist ergreifender, als wenn der Verfasser von der Sehnsucht seines ganzen Lebens: dem armen Volke zu helfen, spricht, von seiner Unfähigkeit, dieser Sehnsucht zu genügen, seinen vielen Mißgriffen und der Verzweiflung über sich selbst. Wenn er dann demüthig Gott dankt, der ihn erhalten, als er sich selbst wegwarf, und ihn noch im Alter in eine bessere Zukunft blicken ließ. Man kann nichts Herzergreifenderes lesen. — Das zweite Element dieses Buches ist ein ingrimmiger fulminanter Kampf gegen die Sünden und Gebrechen seiner Zeit; im Sturmschritt greift er an und wirft Alles vor sich her mit unwiderstehlicher Gewalt der Wahrheit. Vorzüglich wendet er sich gegen die fundamentlose Bildung unserer Zeit, besonders in den höhern Ständen. „Armselige Wortmenschen nennt er sie, durch die Künste ihres unnatürlichen Ganges unfähig gemacht zu empfinden, daß sie selber auf Stelzen stehen und darum von ihren elenden hölzernen Beinen herabsteigen müssen, um auch nur mit gleicher Kraft wie das Volk auf Gottes Boden zu stehen."

An einer andern Stelle eifert Pestalozzi gegen alle Bildung des jetzigen Geschlechts. „Es opfert, sagt

er, das Wesen aller Lehre dem Wirrwarr isolirter einzelner Lehren auf, und mit Auftischung aller Arten von Brockenwahrheiten tödtet es den Geist der Wahrheit selber, und löscht die Kraft der Selbstständigkeit, die auf ihr ruhet, im Menschengeschlecht aus. Ich habe gefunden, und es lag mir offen am Tage, daß dieses Unterrichtswesen seine einzelnen Mittel weder auf Elementargrundsätze noch auf Elementarformen zurückführt. Europa mußte seines Volksunterrichtes wegen in den Irrthum oder vielmehr in den Wahnsinn sinken, dem es wirklich unterlag. Es erhob sich auf der einen Seite zu einer riesenmäßigen Höhe einzelner Künste, und verlor auf der andern Seite alle Fundamente der Naturführung für sein ganzes Geschlecht. So hoch stand auf der einen Seite noch kein Welttheil, aber auch so tief ist auf der andern Seite noch keiner gesunken; er grenzt mit dem goldenen Haupt seiner einzelnen Künste, wie das Bild des Propheten, bis an die Wolken; aber der Volksunterricht, der das Fundament dieses goldenen Kopfes sein sollte, ist dagegen allenthalben, wie die Füße dieses gigantischen Bildes, der elendeste, zerbrechlichste, nichtswürdigste Koth."

Vorzüglich schuldet er wegen dieses Mißverhältnisses unserer Cultur — die Buchdruckerkunst, wodurch die Augen zu Buchstabenaugen, die Menschen zu Buchstabenmenschen geworden.

Ueberall kommt er auf das fundamentlose Maulbrauchen, auf das Reden ohne Hintergrund. „Das Maulwaschen unserer Zeit, sagt er, hängt zu sehr mit dem Brodverdienst und den Gewohnheitsanhänglichkeiten von Zehntausenden und Hunderttausenden zusammen, als daß es nicht lange, lange gehen müßte, ehe unsere Zeit-Menschen Wahrheiten, die so sehr ihren sinnlichen Verhärtungen entgegenstehen, mit Lieb auf ihren Schooß nehmen werden. Da wo die

Grundsätze des menschlichen Geistes schlafend gelassen, und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, — da bildet man Träumer, die um so schattenhafter träumen, als die Worte groß und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes gähnendes Wesen aufgepfropft worden sind. Solche Zöglinge träumen dann freilich auch alles andere eher, als — daß sie träumen und schlafen, aber alle Wachenden um sie her fühlen ihre Anmaßungen und halten sie — wenn's gut geht — für Nachtwandler."

„Das grundlose Wortgepränge einer solchen fundamentlosen Weisheit erzeugt Menschen, die sich in allen Fächern am Ziele glauben, weil ihr Leben ein mühseliges Geschwätz von diesem Ziele ist, aber sie bringen es nie dahin, darnach zu laufen, weil es durch ihr Leben niemals in ihrer Anschauung jenen anziehenden Reiz hatte, der wesentlich nothwendig ist, irgend eine menschliche Anstrengung zu erzeugen. Unser Zeitalter ist voll solcher Menschen, und es liegt an einer Weisheit krank, die uns zum Ziel des Wissens, wie Krüppel auf die Rennbahn, pro forma hinträgt, ohne daß sie dieses Ziel jemals zu ihrem Ziele machen könnte, ehe ihre Füße curirt worden sind."

An anderen Stellen greift er die Regierungen an, denen das Volksheil gleichgültig sei. „Das Volk Europas, sagt er, ist vaterlos und elend, die meisten von denen, die ihm nahe genug stehen, um ihm helfen zu können, haben immer etwas ganz Anderes zu thun, als daran zu denken, was sein Heil sei."

Von diesem zweiten, dem polemischen Element des Werks, geht Raumer zum dritten über, zu dem Positiven, was Pestalozzi an die Stelle der falschen Bildung unserer Zeit stellen will. Aus jenen mitgetheilten polemischen Stellen könnte man dies schon einigermaßen ahnen.

Es giebt die Aufgabe, welche er sich setzte, so an.

Bayerische Staatsbibliothek München

„Ich ging in den impirischen Nachforschungen über meinen Gegenstand von keinem positiven Lehrbegriff aus; ich kannte keinen, und fragte mich ganz einfach: Was würdest du thun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, die es nothwenig bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten, zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen."

Kenntnisse und Fertigkeiten sind also der wichtigste Gegenstand des Werkes, besonders die Beantwortung der Fragen: welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind den Kindern nothwendig, und wie bringt man ihnen diese bei? Es handelt sich von einem klaren pädagogischen Ziele und dem Wege und diesem Ziele.

Doch ist von Fertigkeiten verhältnißmäßig nur sehr wenig die Rede, so hoch Pestalozzi dieselbe auch hält. „Das schrecklichste Geschenk, sagt er, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten." — Aber der Begriff der Fertigkeiten und die Methode, sie zu erlangen, scheinen Pestalozzi noch unklar gewesen zu sein.

Dagegen ist die Region der Kenntnisse seine Heimath, hier Anfang, Weg und Ziel anzugeben, Hauptaufgabe seines Werks.

Seine Polemik gegen das fundamentlose Sprechen zeigt darauf hin, daß er ein Fundament gesucht und gefunden habe, eine reale Wurzel des Baumes, dessen geistige Blüthen Worte sind.

Das A aller Kenntnisse ist ihm die Anschauung, das letzte Ziel: der deutliche Begriff. Er sagt:

„Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Aner-

Stadtbibliothek

kennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß, festgesetzt, und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß."

An einer anderen Stelle verlangt Pestalozzi die Anerkennung, „daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sei, mit anderen Worten, daß jede Erkenntniß von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können".

Was versteht er aber unter Anschauung. „Sie ist, sagt er, nichts Anderes, als das bloße vor den Sinnen stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks." „Vor den Sinnen", vornehmlich vor den Augen; das Sichtbare waltet vor. Doch soll auch dem Ohr sein Recht geschehen. „Das einfache vor die Ohren bringen der Töne, sagt Pestalozzi, und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor Augen stellen der Gegenstände, und die bloße Regemachung des Bewußtseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts."

Aus dem Buchstabirbuch soll daher dem Kinde die Reihenfolge der Töne, die zum Fundament seiner Sprachkenntnisse dienen, vor den Sinn des Gehörs gebracht werden, wie es aus dem Buche der Mütter die sichtbaren Gegenstände kennen lernt.

Anschauung wäre hiernach wohl Alles, was der Mensch durch Auge und Ohr in sich aufnimmt.

Sind nach Pestalozzi die übrigen Sinne ausgeschlossen? Nein, denn er spricht öfters von den Eindrücken der fünf Sinne, sagt: unser Verstand fasse die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt in seiner Vorstellung zur Einheit, zu einem

Begriff auf, und entwickle dann diesen Begriff zur Deutlichkeit. Und an einer anderen Stelle: die mechanische Form alles Unterrichts sei den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen sich der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen B.-griffen erhebt.

Wiederholt charakterisirt Pestalozzi diesen Erhebungsprozeß.

Vor Allem müsse der Anfangspunkt desselben, die Anschauung, in's Auge gefaßt werden. Man habe darauf zu sehen, daß die Gegenstände von den Kindern einzeln, nicht in dämmernder Ferne, sondern klar in der Nähe betrachtet würden, dann daß sie charakteristische, nicht abnorme Exemplare — solche, welche den Begriff des Dinges, dessen wesentliche Eigenschaften charakterisirten — zu sehen bekämen. So würde z. B. ein lahmer, einäugiger, sechsfingeriger Mensch nicht geeignet sein, den Begriff des menschlichen Leibes zu repräsentiren.

Aus der Anschauung eines Dinges entspringe zunächst die Benennung desselben, von der Benennung gehe man zur Bestimmung seiner Eigenschaften, das ist zur Beschreibung, über; aus der klaren Beschreibung entwickle sich zuletzt die Definition, der deutliche Begriff desselben. Dies letzte Ausreifen des Ziels alles Unterrichts hänge wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens, von der Weisheit in der Führung zur Anschauung ab. Anschauungslose Definitionen erzeugten eine schwammigte, fundamentlose Weisheit.

Glaubt man nun Pestalozzi's Gang begriffen zu haben, so führt er uns von Neuem in's Ungewisse hinsichtlich des Begriffs Anschauung.

Er erzählt: erst vor Kurzem sei ihm der Gedanke gekommen, „daß alle unsere Erkenntniß von Zahl,

Form und Wort ausgehe." — Von diesem dreifachen Fundamente müsse die Kunst ausgehen und

1) die Kinder lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden erscheint, in's Auge zu fassen.

2) Sie die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maaß und sein Verhältniß kennen zu lehren.

3) Sie so früh als möglich mit dem ganzen Umfange der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen.

Schwierig war Pestalozzi jedoch die Frage: „warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht eben so Elementarpunkte unserer Erkenntniß, wie Zahl, Form und Namen?" Er antwortet: Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene.

Pestalozzi hat nur an das Sichtbare gedacht, da er die Form als eine Alles und Jedes umfassende Kategorie bezeichnete, wie dies die weitere Ausführung seiner Formenlehre zeigt, welche es zunächst mit dem Ausmessen sichtbarer Dinge zu thun hat.

Es giebt aber unzählige Anschauungen, welche gar nichts mit Form und Zahl zu schaffen haben, z. B. Honig schmecken, Rosen riechen ꝛc.

Dies Herausheben von Form und Zahl wurde Veranlassung zu einer neuen Bearbeitung der Geometrie und Arithmetik. Jene wurde späterhin in Formen- und Raumlehre getrennt, da man Gestalt und Größe (mathematische Qualität und Quantität) jede für sich in's Auge faßte, mit Pestalozzi an die For-

menlehre das Zeichnen, an dieses wiederum die Schreibkunst anschloß.

Wie stand es aber um die Anschauung als Fundament alles Begreifens, wenn Pestalozzi einseitig Form und Zahl mit Hintansetzung aller anderen Qualitäten hervorhob? Gesetzt, man giebt dem Kinde einen Glaswürfel, und es bemerkt an demselben nichts als eben diese Würfelform, und zum Ueberfluß die Zahl, daß es Ein Würfel ist — so unterscheidet sich hiernach dieser Glaswürfel in Nichts von einem Holzwürfel. Muß ich aber andere Eigenschaften, als: Farbe, Durchsichtigkeit, Schwere ꝛc. berücksichtigen, um den Glaswürfel in seiner Totalität auffassen und so beschreiben zu können, daß er von jedem andern Würfel mit Sicherheit zu unterscheiden sei, dann muß ich auch nicht bloß Form und Zahl, sondern alle sinnlichen Eigenschaften, als Elemente totaler sinnlicher Anschauungen in's Auge fassen.

Die Sprache endlich hat mit der Anschauung selbst nichts zu thun, warum sollte ich nicht eine vollkommene Anschauung eines namenlosen Dinges haben können, z. B. einer bis dahin unbekannten und unbenannten Pflanze? Die Sprache giebt nur den Ausdruck für die sinnlichen Eindrücke, in ihr spiegelt sich die ganze Welt der Anschauungen ab. „Sie ist, sagt Pestalozzi richtig, Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat." — Aber wie fährt er fort! „Also benutze ich sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke selbst wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlechte diese Töne gebildet und veranlaßt haben. Das Geschenk der Sprache ist groß. Sie giebt dem Kinde in einem Augenblicke, wozu die Natur Jahrtausende brauchte, um es dem Menschen zu geben."

Auf solche Weise wäre jedes Kind ein reicher Erbe

der Vorwelt, ohne alle Mühe des Erwerbens; Worte wären liquide zahlbare Anweisungen auf das durch sie Bezeichnete. — Aber Natur und Geschichte protestiren gegen die Zahlung und geben nur dem, der da hat. — Protestirt doch Pestalozzi selbst wiederholt dagegen! „Das Christenvolk unseres Welttheils, sagt er, ist in diese Tiefe gesunken, weil man in seinen niederen Schulanstalten leeren Worten ein Gewicht auf den menschlichen Geist gegeben, das nicht nur die Eindrücke der Natur selber verschlang, sondern sogar die innere Empfänglichkeit für diese Eindrücke im Menschen selber zerstörte."

Pestalozzi's weitere Behandlung des Sprachunterrichts beweist klar, daß er mit sich selbst im Widerspruche dem Worte wirklich eine magische Kraft zuschreibt, daß er es mehr oder minder an die Stelle der Anschauung setzt, und — mit Wolke zu reden — das Spiegelbild eines Dinges mit dem Dinge selbst gleichstellt. — Wir wollen diesen Mißgriff Pestalozzi's, da er vom größten Einfluß ist, näher charakterisiren. Beim Sprachunterricht beginnt er mit der Tonlehre, ihr folgt die Wortlehre, dieser die Sprachlehre.

1) Tonlehre. „Das Buchstabirbuch, sagt Pestalozzi, muß die Töne, aus denen die Sprache besteht, in ihrem ganzen Umfang enthalten, und sollte in jeder Haushaltung von dem Buchstabirkinde, das sich hierin übt, wie von den Müttern in Gegenwart des Kindes in der Wiege täglich repetirt werden, damit das Bewußtsein dieser Töne dem letzteren durch die öftere Wiederholung tief eingeprägt und ihm unvergeßlich gemacht werde, ehe es noch im Stande ist, einen einzelnen nachzusprechen. Es stellt sich Niemand vor, in welchem Grade das Vorsprechen dieser einzelnen Töne ba, ba, ba, da, da, da, ma, ma, ma, la, la, la ꝛc. die Aufmerksamkeit unmündiger Kinder rege macht und für sie Reiz hat."

So haben die Kinder in der Wiege vor dem Elementarlehren keine Ruhe, solch Gepapel und Geplärr: ba, ba, ba ꝛc., das sind die schönen Wiegenlieder, vor welchen des Säuglings Schutzengel davon laufen möchten.

Sobald das Kind sprechen lernt, soll es „täglich einige Reihen dieser Töne nachsagen", dann folgen Buchstabirübungen. —

2) Wortlehre oder vielmehr Namenlehre ꝛc. Im Buche der Mütter kommen, nach Pestalozzi, die wesentlichsten Gegenstände der Welt zur Sprache.

„Die Namenlehre besteht in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse. Diese Wörterreihen werden dem Kinde als bloße Uebung im Lesenlehren immediat nach Beendigung seines Buchstabirbuchs in die Hand gegeben; und die Erfahrung hat mir bewiesen, daß es möglich ist, die Kinder diese Namenreihen bloß in der Zeit, welche erfordert wird, die Kraft des Lesens in ihnen zur vollen Reife zu bringen, bis zum vollkommen Auswendigkönnen geläufig zu machen; der Gewinn eines, in diesem Zeitpunkte so weit vollendeten Bewußtseins so vielseitiger und umfassender Namenreihen ist für die Erleichterung des späteren Unterrichts für die Kinder unermeßlich."

Hier ist auch nicht entfernt berührt, daß die Kinder die benannten Dinge kennten, an die Stelle der Anschauungen treten Worte, pure Worte.

3) Sprachlehre. Das letzte Ziel der Sprache ist, nach Pestalozzi, uns von dunklen Anschauungen zu führen, und zwar so:

a) Erkennen wir einen Gegenstand im Allgemeinen, und benennen ihn als Einheit, als Gegenstand.

b) Wir werden uns allmälig seiner Merkmale bewußt und lernen diese benennen.

c) Wir erhalten durch die Sprache die Kraft, diese Beschaffenheiten der Gegenstände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu bestimmen.

Das Erste, das Benennen der Gegenstände, ist, wie wir sahen, Object der Pestalozzischen Namenlehre, jedoch, näher betrachtet, nicht das aus dem Erkennen entspringende Benennen, sondern die Namen an und für sich sind es.

Wenn Pestalozzi bei der zweiten Operation, dem Bewußtwerden und Benennen der Merkmale, den Kinder „Aal" hinschreibt und dazu die Merkmale „schlüpfrig, wurmförmig, lederhäutig", so werden die Kinder sich keineswegs durch Betrachtung eines Aals seiner Merkmale bewußt, und lernen sie benennen, vielmehr bekommen sie nur Adjectiva zu dem Substantiv Aal. Vom Prozeß, wie diese Beschaffenheitswörter aus dem Anschauen der Beschaffenheiten hervorgehen, ist wiederum nicht die Rede.

Noch stärker tritt diese Hintansetzung der Anschauung hervor, da Pestalozzi weiterhin das zu Lernende unter folgende Rubriken theilt:

1) Erdbeschreibung.
2) Historie.
3) Naturlehre.
4) Naturgeschichte.
5) Anthropologie.

Jede dieser fünf Rubriken theilt er wieder in 40 Unterabtheilungen, so daß er 200 Unterabtheilungen erhält. Er giebt nun Reihenfolgen von Wörtern über alle diese Gegenstände in alphabetischer Ordnung, welche den Kindern „bis zur Unvergeßlichkeit" einzuprägen sind. Darnach soll diese alphabetische Nomenklatur in eine „wissenschaftliche" verwandelt werden. „Ich weiß nicht, sagt Pestalozzi, ob es nöthig ist,

die Sache noch mit einem Exempel zu erläutern; es scheint mir beinahe überflüssig; doch will ich es wegen der Neuheit der Form thun. Z. E. eine von den Unterabtheilungen von Europa ist: Deutschland; nun wird dem Kinde zuerst die Oberabtheilung Deutschlands in 10 Kreise bis zur Unvergeßlichkeit geläufig gemacht; dann werden ihm die Städte Deutschlands zuerst in alphabetischer Ordnung zum Lesen vorgelegt; aber zum Voraus ist jede dieser Städte mit der Zahl des Kreises bezeichnet, in dem sie liegt. Sobald nun auch das Lesen dieser Städte ihnen geläufig ist, so macht man sie auf den Zusammenhang dieser Zahlen mit den Unterabtheilungen der Hauptrubriken bekannt, und das Kind ist in wenigen Stunden im Stande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabtheilungen ihrer Oberrubriken zu bestimmen, wenn man ihm zum Beispiel folgende Oerter Deutschlands mit Zahlen bestimmt vor Augen legt:

Aachen 6.
Aalen 3.
Abenberg 4.
Aberthan 11.
Acken 10.
Adersbach 11.
Agler 1.
Ahrbergen 10.
Aigremont 8.
Ala 1.
Allenbach 5.
Allendorf 5.
Allersperg 2.
Alschaufen 3.
Alsleben 10.
Altbunzlau 11.
Altena 8.
Altenau 10.
Altenberg 9.
Altenburg 9.
Altensalza 10.
Altkirchen 8.
Altona 10.
Altorf 1.
Altranstädt 9.
Altwasser 13.
Alkerdissen 8.
Amberg 2.
Ambras 1.
Amöneburg 6.
Andernach 6.

so liest es sie auf folgende Weise:

Aachen liegt im westphälischen Kreise,
Abenberg im fränkischen,
Acken im niedersächsischen Kreise u. s. w.

So wird das Kind offenbar in den Stand gesetzt, beim ersten Erblicken der Zahl oder des Zeichens, in welche die Oberrubrik den Gegenstand seiner Reihenfolge abtheilt, zu bestimmen, in welche Kunstansicht jedes Wort dieser Reihenfolge gehört, und so die alphabetische Nomenklatur, wie gesagt, in eine wissenschaftliche zu verwandeln."

Eine Widerlegung dieses Verfahrens ist unnöthig.

Weiterhin folgt eine Anweisung, uns „das Wesen, die Beschaffenheit und die Kräfte aller Gegenstände, die wir uns durch die Namenlehre zum Bewußtsein gebracht und durch die Zusammenstellung ihrer Namen und ihrer Beschaffenheiten auf einen gewissen Grad klar gemacht haben, noch mehr zu verdeutlichen". Die Mutter soll deshalb dem Kinde Redeübungssätze vorsagen und nachsprechen lassen. Unter diesen Sätzen sind viele dem Kinde ganz unverständliche, z. B. der Gläubiger will bezahlt sein. Das Recht muß gehandhabt sein u. a.

Es sind Redeübungen ohne irgend einen Hintergrund von Anschauung. —

Wir haben schon am Anfange dieses Artikels Fichte's Rede über die Nationalerziehung mitgetheilt. Man fragte ihn, an welches in der wirklichen Welt schon vorliegende Glied die Ausführung der neuen Erziehung sich anknüpfen sollte. Er verwies auf Heinrich Pestalozzi's Unterrichtsgang, und verglich ihn mit Luther, besonders in seiner Liebe zum armen verwahrlosten Volke, und kritisirt dann die Pestalozzi'sche Methode. Er spricht gegen dessen irrige Ansicht der Sprache, „als eines Mittels, unser Geschlecht von dunkler Anschauung zu deutlichen Be-

griffen zu erheben;" auch gegen das Buch der Mütter. Dringend empfiehlt er dagegen die von Pestalozzi in Anregung gebrachte Entwickelung der körperlichen Fertigkeiten; auch um die ganze Nation kriegsfertig zu machen und dadurch die stehenden Heere zu beseitigen. Das Geschick, sich sein Brot zu verdienen, stellt er, wie Pestalozzi, hoch als Bedingung eines ehrenfesten bürgerlichen Daseins.

Besonders legt er dem Staate die Verpflichtung auf, sich der Erziehung anzunehmen. Er sprach im Jahre 1808; er sprach in der, durch den unglücklichen Krieg der vorangehenden Jahre tief gedemüthigten Hauptstadt Preußens, in der hoffnungslosesten Zeit Deutschlands.

„Möchte der Staat," sprach er zu preußischen Zuhörern, unter denen sich hohe Staatsbeamte befanden, „und Alle, die denselben berathen, es wagen, seine eigentliche dermalige Lage in's Auge zu fassen und sie sich zu gestehen; möchte er lebendig einsehen, daß ihm durchaus kein anderer Wirkungskreis übrig gelassen ist, in welchem er als ein wirklicher Staat, ursprünglich und selbstständig, sich bewegen und etwas beschließen könne, außer diesem, der Erziehung der kommenden Geschlechter; daß, wenn er nicht überhaupt nichts thun will, er nur noch dieses thun kann; daß man aber auch dieses Verdienst ihm ungeschmälert und unbeneidet überlassen werde. Daß wir es nicht mehr vermögen, thätigen Widerstand zu leisten, ist, als in die Augen springend und von Jedermann zugestanden, schon früher von uns vorausgesetzt worden. Wie können wir nun die Fortdauer unsers dadurch verwirkten Daseins gegen den Vorwurf der Feigheit und einer unwürdigen Liebe zum Leben rechtfertigen? Auf keine andere Weise, als wenn wir uns entschließen, nicht für uns selbst zu leben, und dieses durch die That darthun; wenn wir uns zum Samen-

korne einer würdigen Nachkommenschaft machen, und lediglich um dieser willen uns so lange erhalten wollen, bis wir sie hingestellt haben. Jenes ersten Lebenszweckes verlustig, was könnten wir dennoch Anderes thun? Unsere Verfassungen wird man uns machen, unsere Bündnisse und die Anwendungen unserer Streitkräfte wird man uns anzeigen, ein Gesetzbuch wird man uns leihen, selbst Gericht und Urtheilsspruch und Ausübung derselben wird man uns bisweilen abnehmen; mit diesen Sorgen werden wir auf die nächste Zukunft verschont bleiben. Bloß an die Erziehung hat man nicht gedacht; suchen wir ein Geschäft, so laßt uns dieses ergreifen! Es ist zu erwarten, daß man in demselben uns ungestört lassen werde. Ich hoffe — vielleicht täusche ich mich selbst darin, aber da ich nur um dieser Hoffnung willen noch leben mag, so kann ich es nicht lassen, zu hoffen — ich hoffe, daß ich einige Deutsche überzeuge und sie zur Einsicht bringen werde, daß es allein die Erziehung sei, die uns retten könne von allen Uebeln, die uns drücken. Ich rechne besonders darauf, daß die Noth uns zum Aufmerken und zum ernsten Nachdenken geneigter gemacht habe. Das Ausland hat andern Trost und andere Mittel; es ist nicht zu erwarten, daß es diesem Gedanken, falls er je an dasselbe kommen sollte, einige Aufmerksamkeit schenken oder einigen Glauben beimessen werde; ich hoffe vielmehr, daß es zu einer reichen Quelle von Belustigung für die Leser ihrer Journale gedeihen werde, wenn sie je erfahren, daß sich Jemand von der Erziehung so große Dinge verspreche." —

Die Erziehungsanstalt in Iferten war ebenfalls unter Pestalozzi's Auspicien gegründet worden. Raumer schildert ihren Zustand im Jahre 1807:

„Damals wohnten 137 Zöglinge von 6 bis 17 Jahren im Schlosse, 28 außerhalb desselben in der

Stadt, die aber auch zu Mittag im Schloß aßen, zusammen also 165. Unter ihnen waren 78 aus der Schweiz, die übrigen aus Deutschland, Frankreich, Rußland, Italien, Spanien und Nordamerika. Im Schlosse wohnten 15 Lehrer, worunter 9 Schweizer, welche in der Anstalt gebildet waren. Dazu kamen 32 Erwachsene, welche die Methode studirten; 7 davon waren Schweizer. Das Innere des Schlosses machte einen düstern Eindruck, desto schöner war die Lage. Eine große Wiese trennt es von dem Südende des herrlichen Neuenburger Sees, an dessen Abendseite sich der mit Weingeländen bedeckte Bergzug des Jura erhebt. Auf den Jurahöhen, über dem durch Karl des Kühnen Niederlage berühmten Granson, überblickt man die ganze Alpenkette vom Pilatus bei Luzern bis zum Montblanc, auch sieht man weit in Frankreich hinein.

Kurze Zeit nach meiner Ankunft zog ich in das Schloß, schlief und aß mit den Kindern. Wollte ich für mich arbeiten, so geschah es an einem Stehpult mitten im Getümmel einer Klasse. Kein Lehrer hatte eine eigene Wohnstube. Ich war nun fest willens, forthin alle meine Kräfte der Anstalt zu widmen, weshalb ich auch Fritz Reichardt, den Bruder meiner Braut, einen Knaben von 8 Jahren, mit mir genommen hatte und der Anstalt übergab. Meine Lage war ganz geeignet, um den Bericht über das Institut mit dem zu vergleichen, was ich täglich sah und erlebte. Je höher meine Erwartungen durch jenen Bericht gesteigert waren, um so tiefer war freilich der Schmerz, als ich allmälig enttäuscht wurde; ich wähnte ja, die letzten Hoffnungen meines Vaterlandes schwinden zu sehen. —

Kaum brauche ich diese Enttäuschungen näher zu charakterisiren; ergeben sie sich doch aus Pestalozzi's Anmerkungen zum spätern Abdruck seines Berichts,

vornehmlich aber aus dem Buche: „Meine Lebensschicksale.“ Doch will ich einige Hauptpunkte herausheben.

Vor Allem das, was im Bericht über den innersten Geist der Anstalt gesagt ist, der ein Geist der reinsten Familienliebe sei. „Wir dürfen, heißt es, öffentlich mit gutem Gewissen es sagen: die Kinder unserer Anstalt sind froh und glücklich, ihre Unschuld wird bewahrt, ihre Religiosität genährt, ihr Geist gebildet, ihr Wissen vermehrt, ihr Herz erhoben. Die Einrichtungen, welche hierfür bestehen, haben eine stille, innere Kraft. Sie ruhen vorzüglich auf dem liebreichen und wohlwollenden Charakter, der die Lehrer unseres Hauses auszeichnet, und der durch eine kraftvolle Thätigkeit unterstützt ist. Im Ganzen herrscht der Geist eines großen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfniß eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet. Die Kinder fühlen sich frei, ihre Thätigkeit findet in ihren Beschäftigungen selbst einen lebendigen Reiz; Anhänglichkeit und Vertrauen erhebt ihr Gemüth.“ „Das Leben des Hauses ist Schule der häuslichen Anhänglichkeit und des häuslichen Zusammenhangs in einem seltenen Umfange.“ „Alle Lehrer gemeinsam, als ein organisirtes Ganze, thun das an allen Kindern, was die sorgfältige Mutter allein an ihren wenigen Kindern thut.“ Die Masse der Lehrer „erhebt sich zur vollkommensten Einheit des Sinnes und Thuns, und erscheint den Kindern nur als eine Person.“

„Im Allgemeinen ist zu bemerken, daß wir allenthalben den Geist des Friedens, der Liebe und gegenseitiger brüderlicher Handbietung zu wecken und zu nähren suchen. Die Masse unseres Hauses ist gut. Ein Geist der Kraft, der Ruhe und der Anstrengung weht über das Ganze. Vieles zeichnet sich in unserer

Mitte sehr aus. Einige Zöglinge zeigen Engelherzen, voll Liebe und Ahndung eines höheren Sinnes und Lebens. Die Schlechtheit fühlt sich im Ganzen unsers Thuns und unsers Seins nicht behaglich; hingegen findet jeder Funke des Edeln und Guten, das auch im Schlechten noch da ist, in unserer Mitte Nahrung und Belebung. Das Gemüth der Kinder wird im Allgemeinen weder durch Strafen verhärtet, noch durch Belohnungen veroberflächlicht und vereitelt. Das Sanftschonende der liebevollsten Haushaltung hat in unserer Mitte den ungestörtesten Spielraum. Die Kinder werden nicht leicht gekränkt. Der Schwache wird nicht dahin gelenkt, sich mit dem Stärkern, sondern mit sich selbst zu vergleichen. Wir fragen den Zögling niemals: Kannst du, was ein Anderer? Wir fragen ihn nur: Kannst du die Sache? Aber wir fragen ihn immer: Kannst du sie vollkommen? Zwischen Zögling und Zögling findet so wenig Collisionsstreit statt, als zwischen liebreichen Geschwistern, die in einer glücklichen Lage mit einer liebevollen Mutter leben."

„Wir leben brüderlich vereinigt, frei und froh neben einander, und sind für das, was wir für das einzige Nothwendige erkennen, ein Herz und eine Seele. Auch dürfen wir es sagen: Unsere Zöglinge sind mit uns ein Herz und eine Seele. Sie fühlen, daß wir väterlich an ihnen handeln; sie fühlen, daß wir sie nicht bloß unterrichten; sie fühlen, daß wir Alles, was in ihnen Mensch ist, zu ihrer Bildung in Bewegung und in's Leben setzen. Auch hangen sie mit ganzem Herzen an unserm Thun. Sie leben in stetem Bewußtsein ihrer Kraft."

Mußte nicht selbst ein nüchterner Leser der mitgetheilten Stellen glauben, daß in der Pestalozzi'schen Anstalt auf seltene Weise ein Geist der herzlichsten Liebe und Eintracht walte? Wie viel mehr mußte

ich dies Glauben, der ich tief betrübt vom Unglück jener Tage, durch Fichte begeistert, in Iferten die in Liebe starken Anfänge einer bessern Zeit erblickte und zu erblicken mich sehnte. Wer jene Schmerzensjahre, in denen die Ungerechtigkeit zunahm und die Liebe in Vielen erkaltete, wer sie nicht mit durchlebt hat, der mag vielleicht über den Enthusiasmus der Verzweiflung spotten.

Pestalozzi selbst sagt von der Anstalt, sie habe schon, als sie von Buchsee nach Iferten verlegt ward, „die Keime ihres innern Verderbens — es sind seine Worte — in der Ungleichheit und im Widerspruche der Neigungen, Gesinnungen, Kräfte und Ansprüche ihrer Glieder in sich selbst getragen; obgleich diese Entzweiung sich noch nichts weniger als allgemein frei und grell ausgesprochen." Viele Glieder seien jedoch noch für den Frieden, andere gemäßigt gewesen. „Doch die Keime unsers Verderbens waren gelegt und hatten, wenn auch vielseitig noch unsichtbar, tief gewurzelt. Von der Reinheit, Einfachheit und Unschuld unserer ersten Bestrebungen durch Zeitverführung und Scheinglück im Innersten unserer Gefühle abgelenkt, unter uns selbst in unserm Innersten getrennt und durch die Heterogenität unserer Eigenheiten zum Voraus unfähig gemacht, jemals im Geist und in der Wahrheit für unsere Zwecke ein Herz und eine Seele zu werden, standen wir äußerlich vereinigt und zwar in Rücksicht auf die innere Wahrheit der Neigung zu dieser Vereinigung uns selbst täuschend, neben einander, und wandelten unglücklicher Weise, und zwar jeder Einzelne nach seiner Art, mit festen und zum Theil gewaltsamen Schritten auf einer Bahn, die uns, ohne daß wir uns dessen eigentlich bewußt waren, mit jedem Tage mehr von der Fähigkeit, jemals für unsere Zwecke in Einfachheit, Wahrheit und Unschuld wirklich einig zu werden, entfernten."

Hiermit stimmt Ramsauer ganz überein. „In Burgdorf," sagt er, „habe ein gemüthliches Leben geherrscht. Dies hörte auf, als als das Familienleben sich mehr in ein verfassungsmäßiges Staatsleben im Institut ausbildete. Nun konnte der Einzelne leichter in der Menge sich verlieren: dadurch entstand denn der Eifer, sich geltend und bemerkbar zu machen. Der Egoismus trat in immer schrofferen Formen hervor. Neid und Mißgunst wucherten in vielen Herzen."

„Man sprach zwar viel von einem Familienleben, das in einer Erziehungsanstalt vorherrschen müsse, wie man stets gar viel von einer harmonischen Entwickelung aller Kräfte der Zöglinge sprach und schrieb, — beide existirten aber mehr in der Theorie, als in der Ausführung. Es war zwar im Allgemeinen viel gemeinschaftliche Theilnahme, den Einzelnen ließ man aber doch ziemlich gehen und stehen, wie er eben gerade stehen und gehen konnte, und der ganze Ton des Hauses war mehr ein Ton des Haschens und Treibens, als ein häuslicher Ton."

Im Bericht heißt es: „In Rücksicht der Ausübung der Sache, in Rücksicht auf das Institut, dürfen wir bestimmt sagen: sie hat die Feuerprobe acht strenger Jahre bestanden und ist darin bewährt erfunden worden."

Hierzu bemerkte Pestalozzi im Jahre 1823: „Das was zur Bestätigung dieser Ansicht (das Institut sei in der Feuerprobe acht strenger Jahre bewährt erfunden worden) hier gesagt wird, ist allgemein eine Folge der in diesem Zeitpunkt stattgefundenen großen Täuschung, daß alles das, wozu wir freilich einen sehr belebten Willen und einige klare Ansichten in uns selbst trugen, und was durch äußere glückliche Umstände uns noch doppelt irre führte, wirklich so sei, wie es hätte sein sollen und wie wir es auch gerne gemacht hätten. Aber die Folgen der ein-

seitigen Wahrheit, die wir diesfalls in uns selbst trugen, wurden durch Mangel an genugsamen Kräften, Kenntnissen und Fertigkeiten zu ihrer Ausführung in unserer Mitte allgemein stille gestellt, verwirrt und zum Samen eines vielseitigen Unkrautes, das die guten Körner, die in unserm Boden lagen, von allen Seiten drängte, beengte und hier und da erstickte. Auch haben wir es in diesem Zeitpunkt nicht erkannt, und konnten es, wie wir in demselben lebten, dachten, handelten und träumten, nicht erkennen."

Ich weiß wohl, daß man diese spätern Aeußerungen Pestalozzi's theils seiner Altersschwäche, theils dem Einflusse Schmid's hat beimessen wollen. Dem kann Raumer nicht beipflichten. Sagte Pestalozzi ja schon am Neujahrstage 1808, zu derselben Zeit, als jener Bericht erschien, zu seinen Lehrern: „Mein Werk war durch Liebe gegründet; die Liebe schwand in unserer Mitte; sie mußte schwinden. Wir täuschten uns über die Kraft, die diese Liebe fordert; sie mußte schwinden. — Ich bin nicht mehr im Stande, zu helfen. Das Gift, das am Herzen unsres Werks nagt, häuft sich in unserer Mitte. Die Weltehre wird dieses Gift stärken. O Gott! gieb, daß wir unserer Täuschung nicht länger unterliegen. Ich achte die Lorbeeren, die man uns streut, für Lorbeeren, die man einem Todtengerippe aufsetzt. Ich sehe das Todtengerippe meines Werks, in sofern es mein Werk ist, vor meinen Augen. Ich habe es euch vor die eurigen stellen wollen. Ich habe das Todtengerippe, das in meinem Haus ist, belorbeert vor meinen Augen erscheinen und den Lorbeer plötzlich in Feuer aufgehen sehen. Er mag das Feuer der Trübsale, die über mein Haus kommen werden und kommen müssen, nicht ertragen; er wird verschwinden, er muß verschwinden. Mein Werk wird bestehen. Aber die Folgen meiner Fehler werden nicht vergehen. Ich

werde ihnen unterliegen. Meine Rettung ist mein Grab. Ich gehe hin, Ihr aber bleibet. Möchten diese Worte jetzt mit Feuerflammen vor Euern Augen stehen! — Freunde! werdet besser als ich war, damit Gott sein Werk durch Euch vollende, da er es durch mich nicht vollendet. Werdet besser, als ich war. Bringt Euch durch Eure Fehler nicht eben die Hindernisse in den Weg, die ich mir durch die meinigen in den Weg gelegt habe. Laßt Euch vom Schein des Erfolgs nicht täuschen, wie ich mich davon täuschen ließ. Ihr seid zu hoher, Ihr seid zu allgemeiner Aufopferung berufen, oder auch Ihr rettet mein Werk nicht. Genießet der heutigen Tage, genießet der Fülle der Weltehre, deren Maß für uns auf die oberste Höhe gestiegen; aber gedenket, daß sie verschwindet, wie die Blume des Feldes, die eine kleine Zeit blühet, bald aber verschwindet."

Wie Pestalozzi noch als Greis über die Erziehung dachte, erhellt aus folgender Stelle einer Rede, die er an seinem 73jährigen Geburtstage hielt. Sie heißt: „Der Erzieher ist es nicht, der irgend eine Kraft des Menschen in ihn hineinlegt, er ist es nicht, der irgend einer Kraft Leben und Athem giebt; er sorgt nur, daß keine äußere Gewalt den Entfaltungsgang der Natur in seinen einzelnen Kräften hemme und störe; er sorgt dafür, daß die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur nach den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde. Die sittlichen, die geistigen und die Kunstkräfte unserer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen, und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung derselben eingemischt hat. Der Glaube muß wieder durch das Glauben und nicht durch das Wissen und Verstehen des Geglaubten, das Denken muß wieder durch das Denken und nicht durch das Wissen und Kennen des Gedachten, oder der Gesetze

des Denkens, die Liebe muß wieder aus dem Lieben und nicht aus dem Wissen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe selber, und auch die Kunst muß wieder aus dem Können und nicht aus dem tausendfachen Gerede über das Können hervorgebracht werden."

Der Leser urtheile nach den mitgetheilten Stellen über die Geistes- und Herzensjugendfrische des 73jährigen Greises.

Aber seine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit", wie er es selbst nennt, verließ ihn auch jetzt nicht. Eine Armenanstalt wurde von ihm 1818 in der Nähe von Iferten, zu Clindy, gestiftet; man begann mit 12 armen Knaben. „Sie sollten als Arme erzogen, zur Erziehung und zum Unterricht für die Armen gebildet werden", sagt Pestalozzi. Bald nahm man aber auch Kinder gegen eine Pension von 12 Louisd'or auf; die Zahl wuchs in wenigen Monaten auf 30. Man kann denken, daß Pensionairs den Charakter der Armenanstalt verwirrten. Im höchsten Grade geschah dies aber durch merkwürdige, wahrhaft widersinnige Unterrichtsexperimente. Ein Engländer, Namens Greaves, kam 1819 nach Iferten; sein Anerbieten, diese armen Schweizerkinder unentgeltlich im Englischen zu unterrichten, ward angenommen. Pestalozzi bemerkt freilich selbst: „Es machte dies einen uns für die ursprüngliche Bestimmung dieser Kinder sehr irrelenkenden Eindruck." Dem englischen Unterricht schloß sich bald darauf französischer und lateinischer an. In den Elementarfächern, erzählt Pestalozzi, hätten die armen Kinder Außerordentliches geleistet. „Ich hatte, sagt er jedoch, schon kein Armenerziehungsinstitut mehr, hingegen zwei wissenschaftlich zu bildende, die ich aber nicht mehr getrennt von einander bestehen lassen konnte. So ward denn die sogenannte Armenanstalt von Clindy mit dem In-

stitut in Iferten vereinigt." Die armen Kinder sollen, nach Pestalozzi's Erzählung, den Institutszöglingen nachahmungswürdige Muster gewesen sein, besonders hinsichtlich ihrer Kenntnisse. Vielfach wurden sie selbst zum Unterrichten verwendet. „Der Unterricht, sagt Pestalozzi, den die Zöglinge in unserer Anstalt gaben, wurde in Rücksicht auf seine Soligität und Naturgemäßheit dem Unterricht der gebildetsten älteren Lehrer unseres Hauses vorgezogen." Vorzüglich warfen sie sich auf Zahl- und Formenlehre. War es ein Wunder, daß diese armen Kinder bald anfingen, sich den Institutskindern gleichzustel- in den Freistunden lieber mit diesen spielen, als Holz hacken und Mist laden wollten; — daß sie, in drei fremden Sprachen unterrichtet, nicht mehr Armenschulmeister werden, das Latein nicht zwecklos gelernt haben mochten?

Wir können es uns nicht versagen, das mitzutheilen, was Raumer am Schluß des zweiten Bandes seiner „Geschichte der Pädagogik" über Pestalozzi's Verhältniß zum Christenthume und in dem „Rückblick" über den gesammten Charakter dieses großen Pädagogen sagt:

„Ein armer Müdling ruht Pestalozzi im Grabe. Am Grabe tritt eine Sabbathsstille ein; wir blicken zurück auf das vergangene, wir blicken aber zugleich vorwärts in das ewige Leben des Gestorbenen, und fragen: ob er sich ernst auf die Ewigkeit in dieser Zeitlichkeit vorbereitet habe; ob alle Arbeit seines Lebens in dem Herrn gethan und ob er in dem Herrn gestorben sei. —

Nicht wie strenge Todtenrichter fragen wir, sondern in aller Demuth miterlöster sündiger Mitmenschen des Todten, wir fragen mit dem Wunsche der Liebe, daß er selig werde. —

In einem Briefe vom Jahre 1793 schreibt Pesta-

lozzi: „Ich ging schwankend, zwischen Gefühlen, die mich zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die mich von derselben weglenkten, den todten Weg meines Zeitalters; ich ließ das Wesentliche der Religion in meinem Innersten erkalten, ohne eigentlich gegen die Religion zu entscheiden."

Das ist das Urtheil, welches er im 48sten Jahre über sich aussprach; zur Zeit Robespiere's, da das irdische politische Element dermaßen in den Gemüthern herrschte, daß dem religiösen keine stille Heimath blieb.

Die Abendstunde des Einsiedlers, 13 Jahre früher geschrieben, als die Welt noch ruhiger, noch nicht aus den Angeln war, enthält Stellen, die von christlicher Salbung durchdrungen sind. Vornehmlich gehört dahin der schon mitgetheilte Schluß des Ganzen, da es von Christo heißt: er sei „der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindersinns gegen Gott wieder herstellt, der Erlöser der Welt, der geopferte Priester des Herrn, der Mittler zwischen Gott und der gottesvergessenen Menschheit; seine Lehre sei Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geschlecht seiner Kinder."

Andere Stellen dieser Schrift stehen aber, so anlockend sie auch klingend, mit wesentlichen Lehren des Christenthums in Widerspruch. So, wenn Pestalozzi sagt: „Glaube an Gott, du bist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur, daß Gott Vater ist."

Wo findet sich das Ohr der Unschuld? Es heißt: „Vor dir ist kein Lebendiger gerecht, auch nicht einer, da ist nicht, der nach Gott frage; sie sind alle abgewichen und allesammt untüchtig geworden, da ist nicht, der Gutes thue, auch nicht Einer."

Wo ist das Ohr der Unschuld? Wäre es unter

den Menschen zu finden, so könnte es freilich einen Ruf der Natur vernehmen, daß Gott Vater sei. Dann hätten auch die Heiden „Vater unser" beten können. Aber nirgends findet sich eine Spur, daß die Alten ihre Götter, geschweige denn Gott kindlich geliebt.

Und könnte der Mensch von Natur Gott lieben, wozu wäre dann Christus „der Wiederhersteller des verlorenen Kindersinns der Menschheit?" Aber dieser Ausdruck selbst dünkt mir fast ein Euphemismus für das: der Herr warf unser aller Sünde auf ihn.

Wie tief die Ansicht Pestalozzi's von der Unschuld der Kinder auf seine Pädagogik Einfluß übte, sahen wir schon bei der Betrachtung des Buches: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; er will, wie Rousseau, Feigen von den Disteln lesen. — Ob er der Ansicht bis an sein Ende anhing? Wir werden die Frage verneinen.

In Lienhard und Gertrud ist alles Gewicht auf das thätige Christenthum gelegt, die Liebe zuweilen fast im Gegensatz des Glaubens hingestellt, indem der todte Heuchlerglaube nicht immer scharf genug vom ächten Glauben, der in Liebe thätig ist, unterschieden wird. Der Geistliche in Lienhard ist ein redlicher Mann, doch zum bloßen Moralisiren stark hinneigend; seine Seelsorge ist mehr die eines treuen, persönlichen Freundes, als in Geist und Kraft einer Kirche.

In den „Nachforschungen" wird das Christenthum eine Religion der Sittlichkeit genannt, eine Anstrengung, den Geist über das Fleisch herrschen zu lassen. Wenn Pestalozzi nach dem angeführten Briefe zwischen Gefühlen schwankte, die ihn zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die ihn von ihr weglenkten, so tritt gerade in der genannten Schrift, diesem mühsamen Verstandesprodukte, Gefühl und Christenthum zugleich zurück.

Im Buche: „Wie Gertrud ꝛc.“ ist die pädagogisch religiöse Seite, wie wir sahen, sehr schwach, es ist mehr eine rhetorische, von Christus entfremdete Verstandestheorie.

Aber auch in diesem Buche blickt sein Gefühl wiederholt durch, es tritt uns die Sehnsucht und das Ziel seines mühevollen Lebens, die Tiefe einer Liebe entgegen, welche dem armen unbeholfenen Manne unzählige Schmerzen brachte, ja ihn fast zur Verzweiflung trieb. Aus tiefer Noth schreit er dann zu Gott, bittend, hoffend, dankend. „Freund, schreibt er an Gesner, laß mich jetzt einen Augenblick mein Thun und mein Ziel vergessen, mich ganz dem Gefühl der Wehmuth überlassen, die mich umwandelt, daß ich noch lebe und nicht mehr ich selbst bin. Ich habe Alles verloren, ich habe mich selbst verloren; dennoch hast du, o Herr, die Wünsche meines Lebens in mir erhalten und das Ziel meiner Schmerzen nicht vor meinen Augen zertrümmert, wie du das Ziel von tausend Menschen, die sich ihre eigenen Wege verdarben, vor ihren und meinen Augen zertrümmert hast. Du hast das Werk meines Lebens mir mitten in meiner Zerstörung erhalten, und mir in meinem hoffnungslos dahinschwindenden Alter noch eine Abendröthe aufgehen lassen, deren lieblicher Anblick die Leiden meines Lebens aufwiegt. Herr! ich bin nicht werth der Barmherzigkeit und Treue, die du mir erwiesen. Du, du allein hast dich des zertretenen Wurms noch erbarmt; du allein hast das zerknickte Rohr nicht zerbrochen; du allein hast den glimmenden Docht nicht ausgelöscht, und dein Angesicht nicht bis an meinen Tod von dem Opfer weggewandt, das ich von Kindesbeinen an den Verlassenen im Lande habe bringen wollen und nie habe bringen können!“

Ehe ich den religiösen Charakter späterer Schriften Pestalozzi's betrachte, will ich den seines Instituts

in's Auge fassen. Am besten wird derselbe von Ramsauer geschildert. Als zehnjähriger Knabe trat dieser im Jahre 1800 in die Anstalt zu Burgdorf; 26 Jahre alt verließ er sie als Oberlehrer, da er von Iferten nach Würzburg ging. So hat er lernend und lehrend die religiöse Richtung der Anstalt kennen lernen. Als in späteren Jahren die Tiefe der Wahrheit und der ernsten Heiligkeit des Christenthums seinem erweckten Gewissen aufging, das ihn zur Selbsterkenntniß trieb, da lernte er erst jene religiöse Richtung würdigen. Er erzählt:

„In Burgdorf ging mir ein ganz neues thätiges Leben auf, es herrschte so viel Liebe und Einfachheit, ich möchte beinahe sagen, ein patriarchalisch-gemüthliches Leben in der Anstalt, man lernte zwar nicht viel, aber Pestalozzi war der Vater, und die Lehrer waren die Freunde der Zöglinge; Pestalozzi's Morgen- und Abendgebete hatten eine Innigkeit und Einfachheit, daß sie jeden daran Theilnehmenden unwillkürlich hinrissen; er betete so innig, las und erklärte so eindringlich die Gellert'schen Lieder, ermahnte die Zöglinge jeden einzeln zum Selbstbeten, und sah darauf, daß in den Schlafsälen jeden Abend von einigen Zöglingen die Gebete laut gesprochen wurden, die sie zu Hause gelernt hatten, während er zugleich erklärte, wie das auswendige Herplappern von Gebeten ohne Werth sei, daß man hingegen aus seinem eigenen Herzen beten solle. Solche Ermahnungen kamen in Yverdun immer seltener vor, und das Lautbeten hörte ganz auf, wie so vieles Gemüthliche. Man fühlte, daß doch mehr als in Burgdorf gelernt werden müsse, dadurch gerieth man aber zu sehr in ein unruhiges Treiben und die Einzelnen ist ein Haschen nach Auszeichnung. Pestalozzi blieb zwar derselbe edle, sich selbst ganz vergessende und nur für das Wohl Anderer lebende und das ganze Haus begei-

sternde Greis; da es aber nicht sowohl in der geistigen Einrichtung und in Pestalozzi's Grundsätzen lag, daß ein so gemüthliches Leben in Burgdorf geherrscht hatte, als vielmehr in dessen Persönlichkeit, so konnte dieser Geist auch nicht lange bleiben, sich nicht erstarken und zu einem christlichen Geiste sich erheben. So lange hingegen die Anstalt klein war, konnte Pestalozzi durch seine überaus liebenswürdige Persönlichkeit jeden kleinen Mißton sogleich ausgleichen, er stand jedem einzelnen Gliede des Hauses viel näher, konnte also auch jedem etwas sein, und er konnte auch jede Persönlichkeit beachten und auf dieselbe nach Bedürfniß einwirken. Dies hörte auf, als sich das Familienleben mehr in ein verfassungsmäßiges Staatsleben im Institute ausbildete. Nun konnte der Einzelne leichter in der Menge sich verlieren; dadurch entstand denn der Eifer, sich geltend und bemerkbar zu machen. Der Egoismus trat in immer schrofferen Formen hervor. Neid und Mißgunst wucherten in vielen Herzen. Der Unterricht, nur auf die Entwicklung des Geistes berechnet, nährte die Selbstsucht und den Dünkel, und das Gegengewicht, welches allein die Furcht Gottes geben konnte, kannte man nicht. Anstatt uns zu sagen, daß nur der Lehrer mit Segen wirken könne, der zur Erkenntniß und zum Glauben der höchsten Wahrheiten und hiermit zur Einsicht gekommen sei, daß er aus sich selbst nichts sei, und daß er Alles, was er Gutes thue, allein Gott zu danken habe, und daß er, wenn er mit wahrem Segen wirken wolle, des täglichen Gebets zu seinem Berufe unumgänglich bedürfe, ja, daß jeder Christ, und besonders der Erzieher, täglich Ursache habe, Gott zu bitten um Geduld, Liebe, Demuth und hiermit um die Weisheit im Thun und Lassen u. s. w.; statt dessen hörten wir täglich, daß der Mensch Alles könne, was er wolle, daß er Alles aus sich selbst machen, daß nur er

sich selbst helfen könne ꝛc. Hätte der sonst so edle Pestalozzi es verstanden, die Bibel zum Fundament aller sittlichen und religiösen Bildung zu machen, wahrlich das Institut würde noch bestehen, so gut als die Anstalten bestehen, und mit Segen wirken, welche der selige Franke vor mehr denn 100 Jahren mit so geringen Mitteln, aber im allgemeinen Vertrauen auf Gott begründete. Anstatt aber die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen, kam Pestalozzi und diejenigen seiner Gehülfen, die den sogenannten Religionsunterricht ertheilten, oder die sogenannten Morgen- und Abendgebete hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisiren, und so ist es auch erklärlich, wie es kommen konnte, daß ich in dieser Anstalt aufgewachsen bin, da confirmirt wurde und 16 Jahre ein sehr thätiges und moralisch gutes Leben führte — ohne auch nur eine Ahnung vom Worte Gottes zu bekommen. Ich hörte wohl die Bibel öfter nennen, auch selbst von Pestalozzi darüber Klage führen, daß Niemand in ihr lese, und sagen, daß dieses in seiner Jugend besser gewesen sei; hörte auch bei dem sonntäglichen Hausgottesdienst, wie auch bei meinem Conflrmationsunterrichte manchmal einzelne Bibeltexte vorlesen und — willkürlich — erklären, aber eine Ahnung von der Heiligkeit und vom Zusammenhange des Wortes Gottes bekamen weder ich noch Andere. So wie Pestalozzi durch seine Persönlichkeit die meisten seiner Gehülfen Jahre lang so an sich fesselte, daß sie sich selbst eben so vergaßen, wie er sich selbst vergaß, wenn es darauf ankam, Gutes zu wirken, eben so und noch viel mehr hätte er sie für das Evangelium beleben können, würde er es gekannt und geglaubt haben, und der Herr würde ihm und seinen Gehülfen seinen Segen verliehen und die Anstalt zu einer christlichen Pflanzschule gemacht haben. Man hätte deswegen nicht nöthig gehabt, der Anstalt

zum Aushängeschild den Namen „christliche Erziehungsanstalt" zu geben: im Gegentheil, je stiller und bescheidener man sich verhalten hätte, desto mehr würde man gewirkt haben, und auch der thatkräftigste Brausekopf würde bald zur Einsicht gekommen sein, wie sehr wenig, ja sogar nichts er aus sich selbst sei und könne, und hiermit auch fähig geworden sein, von Fremden etwas zu lernen. Vielleicht ist der Eine oder der Andere geneigt, mir hier Einseitigkeit, Ungerechtigkeit oder gar Undank gegen Pestalozzi vorzuwerfen, und hält diesen meinen Aussagen das entgegen: wie Pestalozzi in Yverdun vorzugsweise den Freitag Morgen dazu benutzte, uns Jesus als das Muster der Liebe und der Aufopferung darzustellen; oder er fragt mich, ob ich ganz vergessen habe, mit welchem Eifer Niederer oft den Confirmationsunterricht ertheilt habe ꝛc., diesem Allen halte ich einstweilen nur oben gesagte Thatsachen entgegen.

Ich wüßte diesem Urtheile Ramsauers wenig hinzuzufügen. Niederer gab, als ich im Institut war, den Religionsunterricht, welchem aber Niemand beiwohnen durfte. Wie er denselben gab, kann man jedoch ungefähr aus dem, was hierüber im Bericht an die Eltern gesagt ist, errathen.

„Es erhalten alle größeren Zöglinge, heißt es dort, wöchentlich zweimal eigentlichen Religionsunterricht. Der Leitfaden, dessen man sich dazu bedient, ist der in der heiligen Schrift, von den mosaischen Urkunden aus, dargestellte religiöse Entwickelungsgang des menschlichen Geschlechts, und auf diesen gegrüudet die reine Lehre Jesu Christi, wie er sie in seinem Evangelium verkündigte. Wir legen der Pflichtenlehre die Bergpredigt Jesu, und der Glaubenslehre das Evangelium Johannis hauptsächlich zum Grund. Dies wird im Zusammenhange gelesen, und aus sich selbst und der ewigen Grundansicht Christi von Gott und

von ihm selbst, als dem sichtbaren Bilde und Darsteller der Gottheit und des Göttlichen, des Verhältnisses der Menschheit zu Gott und des Lebens in Gott erklärt. Wir suchen an Christus, an seinem Beispiele, und an seiner Art, wie er die Dinge, die Menschen und deren Verhältnisse ansah und behandelte, das im unwandelbaren Wesen der Religion gegründete Sein und Handeln, Glauben und Hoffen in den Kindern anschaulich zu beleben, und ihnen habituell zu machen, und sie durch die Entwickelung dessen, wie sich der Vater in ihm verklärte, zu einem solchen Sinn und Wandel zu erheben, daß sich Gott in ihnen auch verkläre. Wir bestreiten nicht die religiösen Irrthümer, sondern suchen nur die religiöse Wahrheit zu geben. Wir suchen den Grund aller Dogmen und die Quelle aller religiösen Ansichten im Wesen der Religion, in der Natur des Menschen und in ihren Trieben, Verhältnissen, Kräften und Bedürfnissen auf, damit das Kind die Wahrheit in jeder Hülle und das Wesen in jeder Form unterscheiden lerne. Der Gang zur Erzielung des letztern Gesichtspunktes oder der religiöse Elementar- und Vorbereitungsunterricht auf die positiven Lehren der Offenbarung und des Christenthums beruht speciell auf der Beantwortung folgender Fragen: 1) Was liegt als ursprünglich religiöse Anlage in der menschlichen Natur, oder welches sind die Elemente und Urstoffe aller religiösen Entwickelung und Bildung, insofern diese im Menschen und im Menschengeschlechte selbst liegen, und als etwas von Gott in sie gelegtes von ihnen ausgehen? Diese Elemente sind Anschauungen und Gefühle. 2) Wodurch und wie werden diese ursprünglich religiösen Anschauungen und Gefühle nothwendig in ihnen erregt und zum Bewußtsein gebracht? Hier sind es besonders die Eltern, die Natur und die Menschheit, oder das reine Verhältniß zu Vater und Mutter, zur Natur und zur

Gesellschaft, die als religiöse Erregungs- und Bildungsmittel in's Auge gefaßt werden. 3) Wodurch und wie drücken der Mensch und das Menschengeschlecht die in ihnen erregten religiösen Anschauungen und Gefühle ursprünglich und nothwendig aus? Und wozu leitet die Menschen dieses Alles? Wir finden hier wesentlich den Ausdruck der religiösen Stimmung als Geberde; den Ausdruck der religiösen Vorstellung als Wort; den Ausdruck der religiösen Anschauung als Bild. Erstere erscheint und bildet sich als Ceremonie, das Zweite als Unterricht und Lehre, das Letzte als Symbol und Bilderdienst aus. An den Gang dieser Ausbildung knüpft sich die Entwickelung dessen, was als wahrhafte und ewige Religion unwandelbar und überall wirkend in der Menschennatur sich ausspricht, und was als sinnliche Ausartung, als leidenschaftliche Verirrung und persönliches Verderben zum Aberglauben und zum Unglauben, zur Abgötterei und zum Götzendienst, zur heuchlerischen Täuschung seiner selbst und anderer, und endlich zu schnöder Wegwerfung alles Göttlichen und Heiligen hinführt. Den Schlüssel zur deutlichen Einsicht davon findet der Zögling in dem intuitiven Bewußtsein des Erwachens und Ganges seiner eigenen Gefühle, in den Eindrücken der Dinge auf sein Gemüth und in den religiösen Einrichtungen und Aeußerungen um ihn her. Als Thatsache ist das Ganze in der religiösen Kulturgeschichte der Menschheit von jeher ausgesprochen. Die Bezeichnung dazu, oder der Faden, an den sich die Darstellung für den Unterricht anknüpfen muß, ist in der Sprache eines jeden Volkes vorhanden. Was dadurch als nothwendig im Zögling erzeugt werden soll, ist: Er soll die Wahrheit und das Ewige in ihrem Ursprung ergreifen. Er soll sich selbst und das Menschengeschlecht wesentlich religiös in's Auge fassen und als ein organisch und nach nothwendigen und

göttlichen Gesetzen sich entwickelndes Ganzes, oder als eine religiöse Natur anschauen. Er soll den Abfall von Gott und dem Göttlichen eben so in seinem Ursprung und in seinem Wachsthum erkennend, sich um so inniger und treuer an den Weg der Rückkehr zu Gott und an das Leben in ihm anschließen, damit so vorbereitet die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit, die Bedeutung des ewigen Evangeliums ihm aufgehe; damit er zu einem innern göttlichen Dasein gelange, wie er äußerlich in einem verständigen Dasein lebt."

Raumer theilt diese ganze Stelle mit; sie zeigt, wie weit der Religionsunterricht von aller gläubigen Innigkeit und Kindereinfalt entfernt war, von jener christlichen Einfalt, wie sie uns in Luthers kleinem Katechismus entgegentritt. Aber diese Stelle charakterisirt nur den Religionsunterricht im Institut, keineswegs Pestalozzi's Religiosität.

Doch ist es klar, daß auch er in Iferten viel weniger die christlich sittliche, als die intellectuelle Bildung im Auge hatte. Durch letztere wollte man der Welt augenfällige Resulate der Methode vorlegen; wie soll man aber durchreisenden Fremden Resultate der christlich sittlichen Bildung, demüthige und liebevolle Herzen der Kinder zeigen, oder gar durch ein Examen roh enthüllen? Dazu kam, daß Pestalozzi darauf resignirte, bei der Menge der Knaben jeden einzeln in's Herz zu schließen, wie ein Vater — der ja nie seine Kinder nur in Masse liebt. —

Raumer kehrt nun zu Pestalozzi's Schriften zurück und kommt zu denen, welche er als Greis schrieb.

In mehreren seiner Reden an sein Haus sind Stellen, welche bezeugen, daß auch während der in Iferten verlebten Jahre das Christenthum im tiefsten Herzen Pestalozzi's fortlebte; friedliche Sonntags- und Festtagstöne schweben über dem unruhigen, lärmenden

Wochentreiben. So in seiner Weihnachtsrede von 1810.

„Ich habe, sagt er dort, von den Alten gehört, und zum Theil noch selbst gesehen: die Weihnacht war dem Menschen eine Nacht, die keiner irdischen Nacht glich. Der Tag der höchsten irdischen Freude war nicht ihr Schatten. Die Jahrestage der Landeserlösung von Knechtschaft, die Jahrestage der Freiheit waren ihr nicht zu vergleichen. Sie war ganz eine himmlische Nacht, eine Nacht himmlischer Freuden. In ihrem stillen, Gott geweihten Dienst ertönten die Worte: Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und dem Menschen ein reines Gemüth. Als noch die Engel sich gleichsam ob den Häuptern der Menschen in dieser Stunde versammelten, und Gott priesen, daß der Heiland der Welt geboren ward, — welch' eine Nacht war die Weihnacht! wer kann ihre Freuden beschreiben; wer kann ihre Wonne erzählen! die Erde war in ihr in einen Himmel umgewandelt. In ihr war Gott in den Höhen gefeiert, Friede war auf Erden, und in ihr zeigten die Menschen ein frohes Gemüth. Brüder, Freunde, Kinder, könnte ich Euch hinführen in die alte Christenwelt, und Euch die Feier dieser Stunde in den Tagen der Unschuld und des Glaubens zeigen, wo es die halbe Welt noch für ein Geringes hielt, für den Glauben an Jesum Christum zu sterben! Brüder, Freunde, könnte ich Euch die Freuden der Weihnacht zeigen im Bild dieser Tage! das Herz voll des heiligen Geistes, und die Hand voll menschlicher Gaben — so stand der Christ in dieser Stunde im Kreis seiner Brüder. So stand die Mutter im Kreis ihrer Kinder. So stand der Meister im Kreis seiner Gesellen; der Herr im Kreis ihm eigener Leute. So stand die Gemeinde vor ihrem Pfarrer, im Herzen voll des heiligen Geistes und ihre Hand voll menschlicher Gaben; so ging jetzt der

Reiche in die Kammer des Armen. Der Feind bot in dieser Stunde dem Feinde die Hand der Versöhnung. Der Sünder kniete in dieser Stunde in Thränen über seine Vergehungen nieder, und freute sich des Heilandes, der ihm seine Sünden verziehe. Die Stunde der himmlischen Freude war die Stunde der himmlischen Heiligung. Die Erde war in dieser Stunde eine himmlische Erde, und der Wohnsitz der sterblichen Menschen duftete Wohlgerüche des unsterblichen Lebens." „Möchte uns die Freude dieser Stunde, möchte uns die Freude über die Geburt unsers Erlösers dahin erheben, daß Jesus Christus uns jetzt als die sichtbare göttliche Liebe erschiene, wie er sich für uns aufgeopfert, dem Tode hingegeben. Möchten wir uns der Stunde seiner Menschwerdung freuen, weil er uns in dieser Stunde die große Gabe seines Todes auf die Welt brachte und auf den Altar der göttlichen Liebe hinlegte. Er war von dieser Stunde an der für uns geopferte Priester des Herrn. Freunde, Brüder, Schwestern! Lasset uns beten: O Gott, gieb sie uns wieder, die schönen Tage der Welt, wo das Menschengeschlecht sich des Erlösers Jesus Christus, sich seiner Geburt wahrhaft freute! Gieb uns die Zeiten wieder, wo die menschlichen Herzen in dieser Stunde voll waren des heiligen Geistes, und ihre Hände voll menschlicher Gaben für ihre Brüder! Vater im Himmel; du giebst sie uns wieder wenn wir sie wieder wollen."

In der schon erwähnten Rede, die Pestalozzi als 72jähriger Greis im Jahre 1818 hielt, kommen Stellen vor, welche tief gehen. Da spricht er aus: nur vom Christenthume sei Heil zu erwarten. „Unser verkünstelter Zeitgeist, sagt er, hat auch den Einfluß, den der religiöse Sinn unserer Väter auf diesen Mittelpunkt des menschlichen Wohlstandes macht, zernichtet. Dieser religiöse Geist, der das Heil der stillen be-

schränkten häuslichen Verhältnisse machte, ist in unserer Mitte, alles innern Lebens beraubt, zu einem rüstigen Raisonnirgeist über alles Heilige und Göttliche versunken; doch müssen wir auch gestehen, die erste Quelle des eigentlichen Giftes unserer Verkünstelung, der irreligiöse Sinn der Zeitwelt scheint im Innersten seiner verderblichen Kräfte erschüttert; der Segensgeist der wahren Christuslehre scheint mitten im Verderben unsers Geschlechts wieder tiefere Wurzel zu schlagen und in tausend und tausend Menschen inneres, reines Leben zu erhalten, und es ist wahrlich nur allein von dieser Seite zu erwarten, daß wir uns Volksbildung halber wirklich zu Maßregeln erheben werden, die geeignet sind, mit genugsamer Kraft in die Ansichten, Gesinnungen, Gelüste und Gewohnheiten unsers Zeitlebens einzugreifen, die wir als die Urquelle unsers Volksverderbens und unsers Zeitunglücks ansehen und anerkennen müssen."

Vorzüglich wichtig ist folgender Schluß jener Rede. Freunde! Brüder! werdet Erneuerer meines Hauses, Wiederhersteller seines alten Geistes, und Zeugen, daß der Sinn meiner Jugend, daß der Sinn, der sich in „Lienhard und Gertrud" blühend, und in „wie Gertrud ihre Kinder lehrt", der Reifung näher sich ausspricht, noch in mir lebe. Ja, er lebt noch in mir; ich lebe noch in ihm, und ich will in ihm leben bis an mein Grab. Freunde, Brüder! In diesem Sinne meiner jungen, und in diesem Sinne meiner jetzigen Tage werdet Mitstifter des heutigen Resultats der alten ursprünglichen, menschenfreundlichen und wohlthätigen Zwecke meines Hauses. In diesem Sinn und in keinem andern rufe ich Euch alle, alle Glieder meines Hauses! zu einer heiligen Vereinigung unserer selbst in der Liebe und durch die Liebe. Liebet einander, wie uns Jesus Christus geliebet hat. Die Liebe ist langmüthig und freundlich; die Liebe eifert nicht;

die Liebe treibet nicht Muthwillen, sie blähet sich nicht. Sie stellet sich nicht ungebärdig; sie suchet nicht das ihre; sie läßt sich nicht erbittern, sie trachtet nicht nach Schaden. Sie freut sich nicht der Ungerechtigkeit, sie freut sich aber der Wahrheit. Sie verträgt Alles; sie glaubt Alles; sie hofft Alles; sie duldet Alles. Freunde, Brüder! Thut Gutes denen, die Euch hassen, segnet die, die Euch verfluchen. Sammelt feurige Kohlen auf das Haupt Eurer Feinde. Lasset die Sonne nicht untergehen über Euerm Zorn. Wenn du opferst, versöhne dich zuerst mit deinem Bruder, und dann erst opfere deine Gabe. Jede schonungslose Härte sei ferne von unserm Haus, sie sei auch gegen den fern, der uns Unrecht thut. Jede menschliche Härte verliere sich in der Sanftheit unsers Glaubens. Sie muß sich in der Sanftheit des christlichen Glaubens verlieren. Keiner unter Euch entschuldige seine Härte gegen den, der Unrecht hat. Keiner sage, Jesus Christus hat den nicht geliebt, der Unrecht hatte und Unrecht that. Er hat ihn geliebt. Er hat ihn mit göttlicher Liebe geliebt. Er ist für ihn gestorben. Er hat nicht die Gerechten, er hat die Sünder berufen zur Buße. Er hat auch den Sünder nicht gläubig gefunden, er hat ihn gläubig gemacht. Er hat ihn auch nicht demüthig gefunden, er hat ihn demüthig gemacht, er hat ihn durch seine Demuth demüthig gemacht. Wahrlich, wahrlich, es ist mit dem hohen göttlichen Dienst seiner Demuth, daß er den Stolz des Sünders überwunden, und ihn durch den Glauben an das göttliche Herz seiner Liebe gekettet. Freunde, Brüder! werden wir dieses thun, werden wir einander lieben, wie uns Jesus Christus geliebet hat, so werden wir alle Schwierigkeiten, die dem Ziel unsers Lebens entgegenstehen, überwinden, und im Stande sein, das Wohl unsers Hauses auf den ewigen Felsen zu gründen, auf den Gott selber das Wohl des Men-

schengeschlechts durch Jesum Christum gebauet hat. Amen!"

Am Grabe fragte ich nach dem Glaubensbekenntniß Pestalozzi's; ich suchte es in seinen Schriften, wie in seinem Leben, und theilte mit, was er selbst 1793 über sein Christenthum in der Lebensperiode bekannte, da er sich vielleicht am weitesten von Christo entfernt hatte, und nur in einem speculativen und politischen Element lebte. „Ich ging schwankend," so lautete sein Bekenntniß, „zwischen Gefühlen, die mich zur Religion hinzogen, und Urtheilen, die mich von derselben weglenkten, den todten Weg meines Zeitalters." Dies Bekenntniß fanden wir in Schriften, wie im Leben, bestätigt, doch so, daß in seinen frühesten und wieder in seinen spätesten Schriften das religiöse Gefühl den skeptischen Verstand überflog. — Und wie hoch schwebt sein langes Leben hindurch eine nicht zu ermüdende, bei keinem Leiden, keinem Undank resignirende Liebe; wie schwebt sie hoch über allen Zweifeln in reiner Himmelsluft! Oberflächliche Reflexion verlockt zum Unglauben; eine Reflexion, welche das Maaß menschenmöglicher Einsicht verkennend und überschätzend, da zu urtheilen sich vermißt, wo eine klare Selbsterkenntniß verständig resignirend glaubt. Aber Christus, welcher die Starken zum Raube hat, herrscht fort und fort im tiefsten Herzen der Christen als Episcopus in partibus infidelium; auch in Zeiten, da ihr Glaube wankt, bleibt er ihnen treu. Das erfahren wir an Pestalozzi, in Wort und Werk.

Wer darf gegen ihn einen Stein aufheben, wer darf ihn verdammen? Ihm ist viel vergeben, denn er hat viel geliebt.

Ja, eine Liebe zieht sich durch sein ganzes mühevolles Leben, eine Sehnsucht, dem armen verlassenen Volk zu helfen. Jene Liebe war seines Herzens Leidenschaft, ihr Feuer entzündete in ihm einen starken

Zorn gegen Alle, die seinem Liebesstreben in den Weg traten.

Freilich war er sich selbst vorzüglich im Wege. Bei Gott ist Beides, Rath und That, bei Menschen ist nur zu oft rathlose That oder thatloser Rath. So sahen wir Pestalozzi bei klarster Kenntniß der Menschen unfähig, sie zu behandeln und zu regieren; bei den liebenswürdigsten Idealen blind, wenn er den Weg zu diesen Idealen zeigen sollte. Ja, oft ergreift er das seinen großen Gedanken Entgegengesetzteste und Widerstrebendste, um diese Gedanken zu verwirklichen.

Niemand war ferner von einer reinlichen, haushälterischen Existenz, als er; aber niemand sehnte sich mehr nach einer solchen, ihren ganzen Werth für's Leben anerkennend. Die Schilderungen der Haushaltung Gertrud's beweisen, daß ein Dichter nicht bloß das vortrefflich darzustellen versteht, was er im vollen Maße besitzt, sondern auch das, wonach er sich deshalb von ganzem Herzen sehnt, weil es ihm im vollen Maße mangelt.

Den größten Theil seines Lebens brachte er in drückender Armuth zu, so konnte ihm das wahre, ungesuchte Mitleiden mit den Armen und Verlassenen kaum fehlen. In bessern Tagen war es aus Grundsatz cynisch, wenn er's in bösen Tagen aus Noth war. Dem leiblichen Cynismus entsprach in ihm etwas, was ich nicht geistliche Armuth, sondern geistigen Cynismus nennen möchte: ein Widerwille gegen die Aristokratie der Bildung. Und dennoch, wie sein Charakter ja voller Widersprüche ist, dennoch fühlte er sich berufen, dem hohen Gebäude dieser Bildung, statt der alten schadhaften, neue Fundamente unterzulegen. Er wollte das obere Stock des Gebäudes stützen, ohne sich um dieses Stock zu bekümmern.

Rühmte er sich doch, seit 30 Jahren kein Buch gelesen zu haben!

Daher, wie ich schon erwähnte, machte er so viele, den Autodidakten gewöhnliche Mißgriffe. Es fehlt ihm das historische Fundament; was Andere längst hatten, erscheint ihm ganz neu, wenn es ihm oder einem seiner Lehrer in die Gedanken kommt. Er plagt sich auch, Dinge zu finden oder zu erfinden, die längst erfunden und fertig von ihm hätten benutzt werden können, wofern er nur um sie gewußt. Wie würde ihm z. B. die Kenntniß von des trefflichen Werner's Behandlung der mineralogischen Kennzeichenlehre förderlich gewesen sein, besonders bei Bestimmung der Begriffe: Anschauung, Namengebung, Beschreibung ꝛc. Als Autodidakt schleppte er täglich auf seinen Spaziergängen Steine zusammen. Die Betrachtung eines einzigen Steins hätte ihn geistig weiter gefördert, wäre er in der Zucht der Freiberger Schule gewesen, als große, mühsam zusammengetragene Steinhaufen dem Ungeschulten je fruchten konnten. — Zucht der Schule sage ich, fehlt den Autodidakten. Nicht-genug, daß sie auf dem Gebiete des Intellectuellen oft erst nach langen Irrfahrten finden, was sie, als ein längst Gefundenes, leicht auf geradem, gebahntem, richtigem Wege hätten erlangen können; sie ermangeln auch der ethischen Zucht, welche uns abhält, nach Willkür und Laune intellectuellen Gelüsten, Leckereien und Genießeleien nachzugehen und uns heilsam nöthigt, uns selbst zu verleugnen und den uns vom Lehrer gewiesenen Weg zu verfolgen. —

Mancher fürchtet wohl, der Orakel ertheilende Instinkt der Autodidakten möchte durch die Schule leiden. Ist aber dieser Instinkt ächter und die Schule rechter Art, so erstarkt jener durch diese; tief gefühlte, träu-

merische, passive Ahnungen verklären sich in ein gesundes, waches Schauen.

Dieser Autodidaktencharakter Pestalozzi's zeigte sich bei Behandlung mehrerer Lehrfächer. Was sind seine Städtenamen, die er aus einem Inder irgend einer Geographie ohne alle Sachkenntniß nach dem Alphabet zusammenstellt, was die aus Scheller's Lexikon ausgeschriebenen Worthaufen, was sind sie anders als Glücksversuche eines Ungeschulten, neue Wege tappend zu finden, auf neue Weise Schulbücher zu schreiben?

Wenn aber der Autodidakt die alten Landstraßen verläßt, so findet er, trotz vielen Irregehens, doch auch manchen Seiten- und Nichtweg, dessen Kenntniß den Leuten vom Fache lieb ist, und sie veranlaßt, selbst Neues zu versuchen. Auf solche Weise hat Pestalozzi auch auf Widersacher Einfluß geübt.

Er influirte persönlich überhaupt weniger auf die Unterrichtsweisen in einzelnen Disciplinen, nöthigte dagegen die Pädagogenwelt, das Ganze ihrer Aufgabe von Neuem in's Auge zu fassen, über das Wesen und die Bestimmung des Menschen nachzudenken, wie über den Weg, um ihn von Jugend auf dieser Bestimmung zuzuführen. Und dies geschah nicht nach der oberflächlichen, rationalistischen Weise Basedow's und seiner Schule, sondern so tiefsinnig, daß ein Mann wie Fichte hierin das Größte sah und ahndete.

Zu beklagen ist es aber, daß die praktischen Versuche Pestalozzi's und seiner Mitarbeiter, in verschiedenen Disciplinen neue Lehrweisen aufzustellen, so vorzugsweise Anklang und Nachahmung fanden. Eine Prüfung der tiefen Prinzipien und seiner Praxis hätte vielmehr antreiben müssen, neue, den Prinzipien wirklich entsprechende Wege ausfindig zu machen. Das gilt z. B. von dem, was ich über die fälschlich so genannten Uebungen der Anschauung gesagt. Die mei-

sten Nachahmer des großen Mannes haben sich gerade in seine Schattenseite, in das méchaniser l'éducation verliebt. Wenn jenes méchaniser, jene ganz äußerlichen pädagogischen Kunstmittel und Kunstgriffe, wenn sie einst bis zur Unkenntlichkeit modificirt oder ganz zurück getreten und vergessen sein werden, dann werden noch Pestalozzi's „Lienhard und Gertrud," „die Abendstunde eines Einsiedlers" und „wie Gertrud ihre Kinder lehrt" fortleben und fortwirken, sind auch diese Werke, wie alles Menschliche, nicht ganz rein und fleckenlos.

Tiefsinnige Gedanken, welche eine heilige Liebe unter schweren Wehen geboren hat, sie sind Gedanken des ewigen Lebens, und hören, wie die Liebe, nimmer auf. —

Es ist wohl nicht zu leugnen, daß es für das Volksschulwesen von großer Bedeutung war, in welcher Weise der Unterricht in der Muttersprache ertheilt wurde. Daß Luther durch seine Bibelübersetzung auch hier epochemachend war, dürfen wir wohl nicht wiederholen. Allein auch andere Männer haben sich darum hoch verdient gemacht. Rudolph v. Raumer stellt die Bestrebungen dieser Männer in einer dem dritten Bande der „Geschichte der Pädagogik" angefügten Abhandlung: „Der Unterricht im Deutschen" vollständig zusammen.

Die grammatische Behandlung der deutschen Sprache ist nicht wie die Grammatik der Griechen rein auf heimischem Boden und aus heimischen Wurzeln gewachsen. Wie in so vielen anderen Dingen haben vielmehr die Deutschen auch auf dem Gebiet der Grammatik die reiche Erbschaft des klassischen Alterthums überkommen. Die grammatischen Kategorien, die wichtigsten Unterscheidungen, die Flexionen der Wörter hatten die Griechen an ihrer Sprache entdeckt ein Jahrtausend bevor man in Deutschland an gramma-

tische Studien dachte. Die Entdeckungen der Griechen wurden von den Römern mit Fleiß und Beharrlichkeit auf die eigene Sprache angewandt, und so kamen sie mit der lateinischen Sprache in den grammatischen Schriften des sinkenden Alterthums an die germanischen Völker.

Zunächst aber wurden diese überlieferten grammatischen Kenntnisse nicht dazu verwendet, um mit ihrer Hülfe die deutsche Muttersprache grammatisch zu untersuchen, sondern die römischen Grammatiker dienten nur dazu, sich der lateinischen Sprache zu bemächtigen. Denn viele Jahrhunderte lang galt jetzt das Latein auch in Deutschland für die eigentliche Sprache der Stände, die sich überhaupt mit gelehrten Dingen befassen. Erst war die Kirche bemüht, das Latein, die Sprache des Kultus, der Vulgata und des römischen Stuhls, auch zur zweiten Muttersprache des gesammten Klerus zu machen. Dann aber, als sich auf religiösem Gebiet der Gebrauch der Volkssprache mehr und mehr Bahn brach, suchten die Gelehrten die Sprache des alten Latiums wieder zu erwecken und wenigstens aus den Kreisen höherer Bildung die heimische Sprache möglichst zu verdrängen. Diese zweite Periode der lateinischen Allgewalt fällt zusammen mit den Anfängen der neueren deutschen Grammatik. Man kann deshalb die Entstehung und Weiterbildung der deutschen Grammatik des 16ten Jahrhundert nur dann verstehen, wenn man von einer richtigen Anschauung des lateinischen Gelehrtenthums jener Zeiten ausgeht.

Die deutsche Sprache aus dem Kreise der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, wo möglich gleich von der untersten Klasse an. Weil nun aber, zum großen Verdruß

manches ehrenfesten Schulrectors, die Kinder nicht in der Schule, sondern in ihrem elterlichen Hause zur Welt kamen, so lernten sie auch nach wie vor zuerst ihre Muttersprache, nämlich deutsch. Und wollte man sich mit ihnen verständigen, so mußte man sich dazu herablassen, in ihrer Muttersprache, das heißt deutsch mit ihnen zu verkehren. Die angestrengten Bemühungen mancher Schulmänner, auch aus der untersten Klasse den Gebrauch der deutschen Sprache zu verdrängen, führen uns deshalb bei dem immer neuen Zufluß deutscher Kinder den Horazischen Bauer vor die Seele, die am Ufer des Stromes warten will, bis der Fluß abgelaufen ist, at ille labitur, et labetur in omne volubilis aevum.

So sehr man nun auch bestrebt war, den Gebrauch der verachteten und gehaßten deutschen Sprache möglichst bald zu verlassen, so mußte man doch zuvor die neu eingetretenen Schüler mit den nothwendigsten Lateinischen Phrasen für die mündliche Conversation versehen. Von der Art, wie dies geschah, geben die Elementarbücher aus dem Ende des 15ten Jahrhunderts ein deutliches Bild. In der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg hat sich ein Band solcher Schriften aus jener Zeit erhalten. Darin findet sich unter Anderen ein Buch mit dem Titel: Modus latinitatis. Am Schlusse heißt es: Grammatice nove sinonima latina vulgari locutioni quameleganter accomodantis cum varijs verborum et sententiarum flosculis ac differentiis notatu dignis edite per venerabilem ac acri ingenio virum Udalricum Ebrardt — Finis. Anno 1488. Der Verfasser setzt eigentlich schon Latein sprechende Knaben voraus. Denn er redet gleich im Eingang die Knaben damit an, daß er ihnen, die mehr sprachlose (infantes) als redende (loquentes) zu sein schienen, die allzugroben Barbarismen verbessern wolle, die er

sie in der gewöhnlichen und vertraulichen Rede begehen höre, wenn sie z. B. mulus (d. h. mûl, nhd. Maul) pro ore sagten und dergleichen. Nichtsdestoweniger greift er seine Sache so an, daß der Lehrer sein Buch wohl auch mit den ersten Anfängern gebrauchen konnte. Es ist keine Grammatik, sondern ein deutsch-lateinisches Gesprächbuch. Das Deutsche ist überall vorangestellt, und darauf folgt die entsprechende lateinische Redensart. Den Anfang machen die einfachsten Begrüßungsformeln: „Ein gutten tag. Bona dies. Aut forte elegantius Bonus dies. Nam etc." „Ein gutten abent. Bonum sero. Aut pocius elegantius Bonum vesper. Nam etc." „Vil heil. Salus plurima." Und so fort. Darauf folgen die einfachsten Fragen und Antworten: „Wie alt bist du?" u. dgl. bis zu umfangreicheren, aber doch immer noch dem gewöhnlichen Verkehr angehörenden Phrasen. In einem zweiten Büchlein ordnet dann der Verfasser die Ausdrücke des höheren Gesprächs nach dem Sinn in dreizehn Abschnitt. Aber auch hier geht das Deutsche überall dem Lateinischen voran; z. B. „Der virgili ist dem homero nit geleich, oder des geleichen Virgilius cum homero comparandus non est. Non puto Homero poete huic clarissimo Virgilium parem esse etc.", bis dann zuletzt der oben schon angeführte Schluß folgt.

Solcher Büchlein enthält der Scheurlische Sammelband. Eins, das beginnt „Ad patrem, zu dem vater", Beispiele über die lateinischen Präpositionen mit übergedruckten deutschen Wörtern. Dann einen „Grammatellus pro iuuenum eruditione cum glosa almanica." Aber auch dies ist trotz dem Titel keine Grammatik, sondern, wie es die weitere Ueberschrift ganz richtig bezeichnet, nur ein „Libellus quem grammatellum appellant sermones facetos complectens ob scolariculorumque hebe-

tatem glosa almanica subductus." Dagegen sind die „Rudimenta grammatice ad pueros. De Remigio Donato Alexandroque studiosissime lecta" desselben Bandes ohne deutsche Glosse, und und auch einer anderen kleineren Schrift puerilia super donatum (Nurmberge Per Marcum ayrer) ist nur einiges Deutsche angehängt.

Ich habe, sagt Raumer, den Inhalt dieses Sammelbandes etwas näher angegeben, weil er uns höchst wahrscheinlich die Hülfsmittel vor Augen legt, durch welche der berühmte erste Besitzer, Herr Christoph von Scheurl (geb. 1481), als Knabe seine deutsche Muttersprache mit der lateinischen vertauschte. Der nächste Schritt war nun, daß man auch in die eigentlichen Grammatiken der lateinischen Sprache eine deutsche Interlinearversion einfügte. Dies geschah gleichfalls noch im Laufe des 15ten Jahrhunderts, indem man über den sehr entstellten lateinischen Text der kleinen Grammatik des Donatus eine wörtliche deutsche Uebersetzung druckte.

Aber von einer solchen Interlinearversion, die bloß den Text des lateinischen Grammatikers zugänglicher machen sollte, bis zu einer verständigen Benutzung der deutschen Muttersprache, um dem Anfänger die lateinische Grammatik selbst klarer zu machen, war noch ein weiter Weg. Den ersten Schritt dazu that Aventinus in seiner lateinischen Grammatik, die man eben deswegen öfters als den ersten Anfang einer deutschen Grammatik bezeichnet hat. Der berühmte bairische Geschichtschreiber Johann Thurnmeyer, nach seinem Geburtsort Abensberg in Baiern Aventinus genannt (geb. 1466, gest. 1534), wurde im Jahre 1512 zum Erzieher der bairischen Prinzen Ludwig und Ernst, Brüder Herzog Wilhelm des Vierten, berufen. Ein tüchtiger Humanist, dabei aber voll warmen vaterländischen Sinnes trug er kein Be-

denken, beim Unterricht auch in die lateinische Grammatik die deutsche Sprache einzuführen. Denn er bemerkte, wie er sagt, daß dem Anfänger oft mit einem einzigen deutschen Wort klar zu machen sei, was ihm die lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten. Seine edlen Zöglinge hätten auf diese Weise in acht Monaten so viel von der lateinischen Grammatik gelernt, wie sie außerdem in drei Jahren gelernt haben würden. Dennoch aber hielt er es für nöthig, sich wegen seines Unternehmens zu entschuldigen, als er nun diese mit Deutschem vermischte Grammatik veröffentlichte. Nec erubui, sagt er in der Vorrede, vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere vidi, und darauf folgen dann die oben angeführten Gründe. Aventin war also der Erste unter den Humanisten, der in Deutschland so etwas wagte, oder wenn er irgendwo einen Vorgänger gehabt hat, so hat er wenigstens nicht darum gewußt. Denn sonst würde er sich nicht auf die Italiener berufen. Merkwürdig, daß auch hierin die Italiener den Deutschen erst den Anstoß geben mußten. Wie die lateinisch-italienischen Grammatiken beschaffen waren, die Aventin vor Augen hatte, lehrt uns eine derartige Arbeit, die im Jahr 1499 zu Venedig erschienen ist, und von der sich ein Exemplar in der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg erhalten hat. Die Einmischung des Italienischen in die lateinische Grammatik hält dort etwa die Mitte zwischen der bloßen Interlinearversion und der umsichtigen Art, wie Aventin das Deutsche benutzt.

Die lateinische Grammatik des Aventin erschien zu Augsburg im Jahre 1512 unter dem Titel: Gramatica noua fundamentalis iuuenibus vtilissima etc. Was die Folge der Materialien betrifft, schließt sie sich in der Hauptsache dem damals gültigen Donat an. Der eigentliche Text des Buches ist

lateinisch. In wie fern aber nichtsdestoweniger diese Arbeit des Aventin einen Anfang der grammatischen Behandlung des Deutschen in sich schließt, das sollen einige Beispiele zeigen. So heißt es S. 3: „Dictio, ain wort. Illa dictio est nomen cui in nostra lingua potest addi ain. ut homo, ain mensch. equus, ain pfert." S. 38: „De verbo. Illa dictio est verbum cui in nostra lingua potest addi, ich, du, der." Es sind das freilich nur schwache Anfänge, und bei weitem das meiste Deutsche, was die Arbeit des Aventin enthält, besteht nur in deutschen Uebersetzungen der lateinischen Beispiele. Aber dennoch gebührt der Grammatik des Aventin gerade in unserem Abriß eine Stelle, weil er zuerst das Deutsche zur grammatischen Erläuterung des Lateinischen benutzt.

Die Bücher, die wir bisher besprochen haben, kommen vom Lateinischen her und ziehen zu dessen Erklärung das Deutsche herbei. Das ist die eine Quelle, auf die man zurückgehen muß, wenn von den Ursprüngen der deutschen Grammatik die Rede ist. Die andere Quelle bildet eine Anzahl von Büchern, die gewissermaßen jenen ersteren gerade entgegengesetzt sind, nämlich die Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben für solche, die nicht Latein können.

Diese Art von Büchern hat einen doppelten Ursprung. Die einen haben es abgesehen auf eine Anweisung zur deutschen Schreiberei. Nach einigen Regeln und Bemerkungen über Rechtschreibung und Grammatik gehen sie über zu Formularen von Briefen, Verträgen, Anreden und Titulaturen. Andere entspringen aus dem Bedürfniß, dem ungelehrten Laien die deutschen Bücher, vor Allem die deutsche Bibel zugänglich zu machen. Unter den Schriften der ersteren Art ist vor allen zu nennen das Buch des Fabian Frangk, das den Titel führt: „Teutscher

Sprach und Eygenschafft. Orthographia, Gerecht Buochstaebig Teutsch zuschreiben. New Cantzlei, ietz braeuchiger, gerechter Practick, Formliche Missiuen vnd Schrifften, an iede Personen rechtmessig zustellen, auffs kürtzst begriffen. M. Fabian Frangk." Das Buch erschien zu Frankfurt am Main im Jahr 1531 und ist in mehr als einer Hinsicht sehr merkwürdig. Der Verfasser war aus „Aslaw in Schlesien, Freier Künste Magister" und „Burger zum Buntzlaw." Den Zweck seines Buchs giebt Frangk in der Vorrede an. Zunächst will er den Benutzern seines Canzleibuchs dienen, „damit, wie er sagt, den annehmern des volgenden meines buechlin so vfft die Schreibekunst, Cantzlei vnd Titelbuechlin außgangen, nichts mangeln solt." Aber obschon er selbst in dieser Schrift nur diesen untergeordneten Zweck verfolgt, dringt er doch darauf, daß endlich eine ganze deutsche Grammatica geschrieben werde, „wie in Griechischer, Latinischer vnd andern sprachen gschehen." Denn „vnser edle sprach" sei „ie so lustig, nutzlich vnd dapffer in jrer Redmaß als indert ein andere"; und es sei „Vns vngelerten Leyen auch (vnd die wir der haubtsprachen nich geuebt noch kündig) so vil an jr als indert einer andern gelegen."

Frangk's Buch zerfällt seiner Bestimmung gemäß in die Orthographia (Blatt 2 – 11) und das Cantzleibuch (Bl. 11—44); wodurch es aber besonders merkwürdig ist, das ist die sichere und klare Art, wie es die hochdeutsche Schriftsprache von den Mundarten unterscheidet. Frangk hat mit aufmerksamem Ohr im Reiche herumgehorcht und die eigenthümliche Aussprache des Franken, Baiern, Schlesiers und „Meichßners", des Oberländers und Niederländers belauscht. Daraus hat sich ihm ergeben, daß nirgends das Schriftdeutsche gesprochen wird. So sagt er von den Vokalen: Die recht deutsche Sprach (wie angezeygt)

helt sechs schlechte, drei duplirte, vnnd drei halb duplirte Stimmer. Es ist aber kein Land, noch Nation, die sie allenthalbenn durch auß reyn hielte, das sie nicht etliche verwechselt oder versetzte." „Er selbst, sagt Frangk, handle von Oberlendischer Sprach. Aber „wie wol diese Sprach an jr selbs rechtfertig vnd klar, so ist sie doch inn vil Puncten vnnd stucken, auch bei den Hochteutschen nicht einhellig. Denn sie in keiner gegne oder lande, so gantz lauter vnnd rein gefuert, noch gehaltenn wirt, das nicht weiland etwas straffwidrigs, oder mißbreuchiges mitlieff vnd gespürt würde." Die Frage: „Warauß man recht vnd reyn Teutsch lerne", beantwortet nun Frangk dahin: „Wer aber sölche mißbreuch meiden, vnd rechtförmig Teutsch schreiben odder reden wil, der muß Teutscher sprachen auff eins Lands art vnd brauch allenthalben nicht nachuolgen. Nützlich vnd guot ist's einem iedlichen, viler Lande sprachen mit jren mißbraeuchen gewissen, damit man das vnrecht moeg meiden, Aber dz fürnemlichst ist so zuo diser sach foerderlich vnd dienstlich, ist, das man guoter Exemplar wahrneme, das ist, guotter Teutscher Buecher vnd verbrieffungen, schrifftlich oder im Truck verfaßt vnd außgangen, die mit fleisse lese, vnd jnen in dem das anzunemen vnd recht ist, nachuolge. Vnder woelchenn mir etwan des tewren (doch loblicher gedechtnuß) Keyser Maximilians Cantzlei, vnnd diser zeit D. Luthers schreiben, vnd dz vnuerfaelschet, die emendirtsten vnd reynsten zuhanden kommen sein."

So schreibt Fabian Frangk um das Jahr 1531. Wir werden sehen, wie richtig er die Bahn erkannt hat, welche die hochdeutsche Schriftsprache und deren schulmäßiger Betrieb einschlugen. Frangk selbst beschränkt sich nun darauf, die deutsche Orthographie auf etwa neun Blättern darzustellen. Dann geht er sofort zu seinem eigentlichen Zweck, zum Canzleibuch

über und handelt ausführlich von Sendbriefen, Titeln, Oberschriften u. s. w.

Die andere Art von Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben hat es darauf abgesehen, dem Laien das Lesen deutscher Bücher, vor Allem das der Bibel möglich zu machen. Wie eng sich diese Bemühungen dem religiösen Zweck anschließen, ergiebt schon der Titel des ältesten solchen Schriftchens: „Encheridion. Das ist, hantbüchlin teutscher Orthographi, Hochteutsche spraoch, artlich zeschreyben vnd lesen, sampt einem Registerlein über die gantze Bibel, wie man die Allegationes vnnd Concordantias, So im Newen Testament, neben dem Text vnd sonst, mit halben Latinischen Worten verzaichnet. Auch wie man die Ziffer vnd teutsche Zaal verstehen soll. Durch Johannem Kolroß, Teutsch Lesermaystern zuo Basel Gemachte." Das Buch ist höchst wahrscheinlich im Jahre 1529 erschienen. In der Vorrede setzt der Verfasser seine Absicht noch näher auseinander. „Dieweyl es," so beginnt er, „Gott dem allmechtigen, ynn dieser letsten zeyt also gefallen, die heylig schrifft (seins göttlichen worts) dem einfaltigen Layen zuo heyl vnd trost, Auch yn verstendiger vetterlicher spraoch, durch den druck an das liecht kommen lassen, Werden nit wenig geraitzt yre kynd, so zuo den vrsprünglichen spraochen heyliger Biblischer schrifft, als Hebreisch vnd Kriechisch, oder auch Lateinisch nit gantz tauglich, ynn die Teutsche schuol vnd leer zeschicken." Für diesen Zweck ist nun das Büchlein berechnet. Es handelt zuerst von der Unterscheidung der Buchstaben, dann von deren Verdoppelung, von den Abkürzungen, von den Punkten ꝛc. und „Zum letsten volgt ein Registerlein, die anziehung Biblischer buecher, sampt der Ziffer vnd gemainer zaal, erklerend."

Solcher Anleitungen zur deutschen Ortographie ist nun seit der Zeit des Fabian Frangk und Jo-

hann Kolroß eine große Zahl erschienen, bald wie bei Frangk mit der Bestimmung für die weltliche Schreiberei, bald wie bei Kolroß zugleich mit der Rücksicht auf das Lesenlehren und die geistlichen Bücher.

Wenn wir die Arbeit des Aventin nicht übergehen durften, weil sie allerdings eins der Glieder bildet, die den ausschließlich lateinischen Unterricht in das Deutsche hinüberleiten, so wird doch niemand eine Grammatik der lateinischen Sprache mit einigen eingeschobenen deutschen Bemerkungen eine deutsche Grammatik nennen. Der Ruhm, den ersten Anlauf zu einer deutschen Grammatik genommen zu haben, bleibt deshalb einem Anderen, nämlich dem Valentin Ickelsamer.

Valentin Ickelsamer, eine Zeitgenosse Luther's, machte seine Studien zu Wittenberg und schloß sich mit Begeisterung der deutschen Reformation an. Als aber das Zerwürfniß zwischen Luther und Karlstadt zum Ausbruch kam, ergriff Ickelsamer die Partei Karlstadt's, zog mit ihm nach Rothenburg an der Tauber und ließ daselbst eine heftige Streitschrift wider Luther drucken. Später kam er von der Sache Karlstadt's zurück, söhnte sich im Jahre 1527 vollständig mit Luther aus und lebte zu Erfurt mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt.

Nachdem Ickelsamer schon früher eine Schrift hatte drucken lassen, von der rechten Weise lesen zu lernen, gab er im Jahre 1531 oder doch bald danach seine deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts und des Jahrs unter dem Titel: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnd desselben Ortographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehoert. Auch ettwas von der rechten art vnd Etymologia der

teutschen sprach vnd woerter, vnnd wie man die Teütschen woerter in ire silben taylen, vnd zuosamen Buochstaben soll. Valentin Ickelsamer." Einige Zeit darauf, im Jahre 1537, wurde das Buch zu Nürnberg durch Johann Petreius von Neuem gedruckt. Die Schrift ist nur klein von Umfang — sie füllt nicht mehr als fünf Bogen in klein Oktav — aber höchst merkwürdig und reichhaltig in Betreff ihres Inhalts Der Verfasser zeigt sich vertraut mit der lateinischen Sprache und Literatur, und bekannt mit dem Griechischen und Hebräischen. Er citirt mehrfach Quintilian und zwar mit Verstand, und erweist sich überhaupt als ein Mann von gründlicher lateinisch grammatischer Bildung. Was aber seiner Arbeit ihren eigenthümlichen Werth verleiht, ist ihr enger Zusammenhang mit der ganzen Geistesrichtung jener großen Zeit, in der sie entstanden ist. Obwohl zurückgekommen von Karlstadt's Schwärmerei hat sich Ickelsamer die gesunde Seite der Anschauungen bewahrt, deren Mißverständniß die Greuel des Bauernaufruhrs hervorrief, nämlich den Sinn für die innere Tiefe des Menschen und ein Herz für den gemeinen Mann.

Das kleine Buch Ickelsamer's leidet an einer Ueberfülle von Stoff, indem der Verfasser sich nicht beschränkt auf seinen eigentlichen Zweck, den wir als einen sehr einfachen werden kennen lernen, sondern an mehr als einer Stelle in ein ganz anderes Gebiet hinübergreift. Er beginnt nämlich damit, daß er einen sehr hohen Begriff von dem aufstellt, was die deutsche Grammatik eigentlich sein solle. Der, sagt er, hat „vns noch lang kain Teütsche Grammatik geben oder beschriben, der ain Lateinische für sich nymbt vnd verteutscht sy, wie ich jr ettwa wol gesehen. Dann der schaft mit vil arbait wenig nutz, der die teutschen leren will, wie sy sagen vnd reden sollen, der Hans,

des Hansen ꝛc., ich schreib, ich hab geschriben ꝛc. Das lernen die kinder besser von der muoter, dann auß der Grammatic." Man müsse vielmehr die „acht tayl der rede recht verteutschen vnd erklären" und eine gute deutsche Syntaxis geben. Aber nicht wie „in den gemainen kinder Donäten," sondern indem man ihren rechten Brauch in deutscher Rede zeigt. Ickelsamer weist dies am deutschen Participium nach, hebt noch einmal die Würde einer solchen deutschen Grammatik hervor, springt dann aber plötzlich ab und schließt seine Vorrede mit den Worten: „Disen tail der Grammatic, so in disem meinen buechlin gehandelt, hab ich den besten vnd nützisten sein gedacht, vnd deßhalben meinen geringen dienst gern darzuo thon, Gott geb das es alles diene zuo seiner ehr. Amen." Und welches ist nun dieser Theil? Der schon auf dem Titel bezeichnete: Teutsch lesen lernen und Teutsche Orthographie.

Und sieht man, wie Ickelsamer sich über den Werth der Lesekunst ausspricht, so wird man mit ihm diesen Theil für den „besten und nützisten" erklären. „Es ist one zweifel," sagt er, „yetzt kaum ain werck oder creatur auf erden, die zuogleich zuo Gottes ehr vnd unehr mehr gebraucht würdt dann die lesekunst, mit schreibung viler guoter vnd boeser buecher in die welt. Vnd die es zuo zeyten am besten machen, oder am fruchtbarlichsten lesen künten, denen mangelts am lesen. Es würdt auch ain yeder, der zum rechten vrsprung des lesens gedenken vnd kummen würdt (wie dises buechlin anzaiget) erkennen, das es ain herrliche gab Gottes ist, vnd das sy ain holtzhawer, ain hyrdt auff dem velde, vnd ain yeder in sainer arbait one Schuolmaister vnd Buecher lernen mag. Er bitte Gott vnd thuo jm wie ich." „Nun hab ich vormals auch, von der rechten weyse lesen zuo lernen, ettwas trucken lassen, aber nit so gründtlich vnd deutlich als

yetzt in disem Buechlin, vnd bewegt mich darzuo nichts anders dann die liebe vnd lust diser feynen subtilen kunst, welche ich gern yedermann woelt mittaylen, dann es ist auch ain hailige gab Gottes, welche man zuo seiner goetlichen ehre in demuetigkait vnd forcht des hertzens brauchen, vnd andern mittaylen soll, Vnd ist dises lesen ain solche kunst, das sy ainer in ainem tag zur nott mag lernen." „Vnd o wie wol woelt ich mir dise meine arbait belonet schaetzen, so ettwa ain Gottförchtiger mensch, der villeicht nit lang platz an ainem ort hett (dann die rechten Christen seind yetzt inn der welt langes bleibens ungewiß) das lesen so behend lernet vnd darvon brechte, vnd das darnach zuo Gottes ehre brauchet." Ickelsamer schrieb sein Buch um 1531. Im Jahre 1522 war Luther's Neues Testament erschienen. Fast jedes folgende Jahr brachte Bücher des verdeutschten Alten Testaments, bis endlich im Jahre 1534 die erste vollständige Ausgabe von Luther's Meisterwerk herauskam. In solcher Zeit durfte sich der Leselehrer als ein Werkzeug Gottes fühlen.

Die neue Weise, durch die Ickelsamer das Lesenlernen so sehr zu erleichtern glaubte, war eine Art Lautirmethode. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im Ganzen fein und lebendig, und kommt zu dem Ergebniß, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müsse. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge ꝛc., so doch in solchen woertern vnd silben nitt mehr dann ain Buochstab zur sache dienet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo subtil, vnnd man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüst im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also worts oder sylla-

bes weyse seind die Buochstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich."

Das Zweite, dessen genauere Behandlung Ickelsamer schon auf dem Titel verspricht, ist die deutsche Rechtschreibung. Er faßt dieselbe in zwei Hauptregeln. „Die Erst, Das ainer, der ain wort reden oder schreyben will, fleyssig aufmerckung hab auff die bedeutung vnd Composition desselben worts." „Die ander, Das er das selbig wort oder seine tayl, das ist, die buochstaben vor in seine oren neme, vnd frag seine zungen." Die nähere Erörtung der zweiten Regel liegt schon in Ickelsamer's Lautlehre zum Behuf des Lesenlernens. Die erste Regel aber führt den Verfasser in theilweise tiefe, theilweise aber auch sehr schiefe etymologische Betrachtungen. Doch hat er die Besonnenheit, in einem besondern Abschnitt zu ermahnen, daß man um der Orthographia und Etymologia willen „den leydenlichen gemainen brauch in den wörtern vnd sprachen nit verlassen soll."

Im Jahr 1573 gab Albert Oelinger, öffentlicher Notar zu Straßburg, eine deutsche Grammatik heraus, die den Titel führt: Underricht der Hoch Teutschen Spraach: Grammatica seu Institutio Verae Germanicae linguae, in qua Etymologia, Syntaxis et reliquae partes omnes suo ordine beviter tractantur. In usum juventutis maxime Gallicae, ante annos aliquot conscripta, nunc autem quorundam instinctu in lucem edita, plaerisque vicinis nationibus, non minus utilis quam necessaria. Cum D. Joan. Sturmij sententia, de cognitione et exercitatione linguarum nostri saeculi. Alberto Oelingero Argent. Notario publico Auctore. Argentorati, excudebat Nicolaus Wyriot, 1573.

Wir haben den Titel vollständig hergesetzt, weil er Bestimmung und Inhalt des Buches recht klar aus-

spricht. Oelinger schreibt seine Grammatik, damit Fremde Deutsch daraus lernen. In einer Epistola dedicatoria an den Herzog von Lothringen setzt er diesen seinen Zweck noch eindringlicher auseinander. Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Franzosen, Engländer, Schotten, Dänen und Andere hätten die Kenntniß der deutschen Sprache nöthig, theils wegen des wechselseitigen Verkehrs, theils wegen der wichtigen Dinge, die in Deutschland vorgefallen und in deutscher Sprache aufgezeichnet seien. Man könne aber die deutsche Sprache eben so wenig wie die griechische oder lateinische sicher erlernen ohne Grammatik. Er habe sich deshalb bei den Buchhändlern umgethan, um wo möglich eine deutsche Grammatik zu bekommen, die seiner Absicht entspräche. Die Buchhändler hätten aber keine feil gehabt und meistens geantwortet, sie zweifelten überhaupt, ob die deutsche Sprache sich so leicht in Regeln bringe lasse, daher komme es, daß, wenn ja anderwärts Grammatiken in unserer Sprache herausgekommen seien, diese doch von der deutschen Sprache, der wahren nämlich, so weit abstünden, wie das dorische Alpha vom jonischen Ita. Darum nun habe er sich entschlossen, diesem Mangel abzuhelfen.

Ein anderer deutscher Grammatiker ist Clajus, geb. 1533. Er gab 1578 zu Leipzig eine deutsche Grammatik unter dem Titel heraus: Grammatica Germanicae linguae M. Johannis Claij Hirtzbergensis: Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis eius libris collecta. In der Vorrede spricht er sich als ein ächter Deutscher und zugleich als ein eifriger Protestant und begeisterter Verehrer Luther's aus. Den Deutschen gebühre das Reich und das Priesterthum (ius regni et sacerdotii). Denn die Herrschaft der vierten Monarchie sei von den Römern auf die Deutschen übertragen, deren Fürsten jetzt den Kai-

ser wählten. „Und das wahre Priesterthum, fährt er fort, das in der Predigt des Evangeliums vom wahren Opfer Christi besteht, ist dem Aberglauben des Götzendienstes und der päpstlichen Finsterniß entrissen und durch Gottes besondere Güte an uns gebracht worden, so daß die heilsame Wahrheit von der Rechtfertigung des Menschen nicht mehr bloß aus den Quellen der Propheten und Apostel hebräisch und griechisch von den Gelehrten, sondern auch vom Volke deutsch aus den klaren Bächen Luther's geschöpft werden kann." Zu diesen zwei Wohlthaten komme noch eine dritte, daß man nämlich außer der Erkenntniß der heiligen und zu unserer Seligkeit gehörigen Dinge, die in Luther's Schriften so klar und vollständig dargelegt werden, aus denselben Schriften auch die ausbündigste und vollkommenste Kenntniß der deutschen Sprache lernen könne, die den einheimischen sowohl, als den fremden Völkern nützlich und nothwendig sei. „Diese Kenntniß, fährt er fort, habe ich in diesem Buch in grammatische Regeln gefaßt, die ich aus der Bibel und den andern Schriften Luther's gesammelt habe. Denn ich halte seine Schriften nicht so wohl für die eines Menschen, als für Werke des heiligen Geistes, der durch einen Menschen gesprochen, und bin durchaus der Ueberzeugung, daß der heilige Geist, der durch Moses und die andern Propheten rein hebräisch und durch die Apostel griechisch gesprochen hat, auch gut deutsch gesprochen habe durch sein erwähltes Werkzeug Luther." Denn außerdem sei es unmöglich gewesen, daß Ein Mensch so rein, so treffend, so schön deutsch spräche, ohne Jemandes Führung und Unterstützung.

Wie tief das Ansehen des Clajus wurzelte und wie weit es auch im katholischen Deutschland verbreitet war, das lehrt die Geschichte seines Buchs. Die Grammatik des Clajus hat nämlich in den Jahren

1578 bis 1720 nicht weniger als elf Auflagen erlebt, eine Verbreitung, mit der sich keine deutsche Grammatik des 16ten und 17ten Jahrhunderts auch nur entfernt vergleichen kann. Was aber die verschiedenen Ausgaben des Clajus noch besonders merkwürdig macht, ist der Umstand, daß die Herausgeber offenbar immer mehr Rücksicht auf die Zulassung des Buchs in katholische Lande nahmen. Wir finden nämlich in den späteren Ausgaben alle die Dinge beseitigt, welche die Jesuiten in dem Münchner Exemplar gestrichen oder herausgeschnitten haben. Die vierte Ausgabe (Islebii 1604) läßt wenigstens auf dem Titel das anstößige Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris weg und vertauscht es mit den Worten „ex optimis quibusque autoribus collecta.“ Dagegen behält sie die für Luther begeisterte Vorrede des Verfassers noch bei. In der achten Ausgabe (Leipzig und Jena 1651) bleibt dann auch diese Vorrede weg, so daß der Inhalt des Buchs ganz dem Exemplar des Münchener Jesuiten-Collegiums entspricht. Die anstößigen Citate innerhalb des Buches selbst, die wir von der Censur der Jesuiten unangetastet gesehen haben, bleiben auch hier stehen, und ebenso finde ich es in der zehnten Ausgabe (Frankfurt am Main 1689). Noch einen Schritt weiter aber geht die elfte Ausgabe, die im Jahre 1720 „Norimbergae et Pragae“ erschienen ist. Hier wird nämlich das schlimmste der Citate, das von des Pabst und Türken Mord, beseitigt, und durch einen anderen achtsilbigen Dimeter acatalectus ersetzt: „HErr GOtt von grosser Gnad und Treu, Erhör mich, wenn ich zu dir schrey.“ Dagegen bleiben andere Citate aus Luther; auch die Strophe von Ein feste Burg, unberührt.

So war also schon um das Jahr 1600 Luther's Sprache die Büchersprache sowohl der Katholiken als

der Protestanten geworden. Nicht als wenn die kleine Grammatik des Clajus dies großartige Resultat hervorgebracht hätte. Dies hieße der Grammatik überhaupt und zumal der des Clajus eine viel zu hohe Wichtigkeit beilegen. Der Geist, dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hat, war vielmehr kein anderer als Luther. Aber einerseits als äußerliches Kennzeichen, andererseits als Träger dieser Ausbreitung von Luther's Sprache ist auch das unscheinbare Buch des Bendelebner Pfarrers von nicht geringem Interesse.

Im Gefolge der Reformation sehen wir die Volksschule in einer Ausbreitung aufblühen, wie sie kein früheres Zeitalter gekannt hatte. Die Würtembergische Schulordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559 bezeichnet die „Teutschen Schulen" als den untersten Gradus, wo Knaben und Mädchen, gesondert von einander, lesen, schreiben, rechnen und singen lernen; und solche „Teutsche Schulen" sollten auch „in den kleinen Dörffern und Flecken sein." Aehnlich spricht sich die Schulordnung des Churfürsten August von Sachsen vom Jahre 1580 aus. Für diese Art von Schulen sind nun die ABC-Bücher und für deren Lehrer die Unterweisungen zum Lesenlehren bestimmt, deren wir Erwähnung gethan haben. Wie diese kleinen Elementarbücher an dem unteren Ende der Schulbildung, so stehen die lateinisch geschriebenen Grammatiken der deutschen Sprache am oberen als eine Anweisung, die deutsche Sprache in Aktenstücken, Reden, Büchern in der richtigen Form zu gebrauchen. Der Versuch aber, das Alles in Eins zusammenzufassen und der deutschen Sprache eine bestimmte und bedeutende Stelle im ganzen Unterrichtswesen anzuweisen, gehört dem Beginn des 17ten Jahrhunderts an. Ratichius und seine Genossen haben diesen wichtigen, folgenreichen Schritt gethan.

Ratichius und seine Genossen haben zuerst Hand an's Werk gelegt, um die deutsche Muttersprache zur Grundlage alles weiteren niederen und höheren Unterrichts zu machen. Sie haben dies in doppelter Weise gethan, und man wird nicht leugnen können, daß sie in der einen Rücksicht eine Entwickelung begonnen haben, der ein späteres Zeitalter den vollständigsten Sieg verschafft hat, während sie in der anderen, Richtiges und Falsches mischend, die Anfänger mannigfacher Verkehrtheiten geworden sind. Erstens nämlich erklärten Ratichius und seine Genossen die deutsche Sprache unumwunden für das Organ, dessen sich die Schule zu bedienen habe, um von ihr aus zu den andern Sprachen fortzuschreiten. Sie betrachteten die deutsche Muttersprache der Schüler nicht mehr wie viele der Früheren als ein nothwendiges Uebel, das man so rasch wie möglich beseitigen müsse, sondern sie sahen sie als das brauchbarste und zweckmäßigste Werkzeug zur Mittheilung anderweitiger Kenntnisse an. Zweitens aber verwendeten sie die deutsche Sprache nicht bloß als angebornes und mitgebrachtes Organ der Schüler, sondern sie begannen auch ihren Sprachunterricht selbst mit einer grammatischen Zergliederung der deutschen Muttersprache, und zwar hat Ratichius selbst auf dies Zweite ein viel größeres und bewußteres Gewicht gelegt. „Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule gebracht wird," sagt Ratichius, „so werde er zuerst in der deutschen Sprache unterrichtet." Der Lehrer der untersten Klasse soll ein ABC-Buch mit einem Lesebüchlein benutzen. Darauf soll er übergehen zur Betreibung des Deutschen nach der allgemeinen Methode, die Ratichius für das Erlernen der Sprachen aufgestellt hat. Als Grundbuch wird Luther's Bibelübersetzung gebraucht, und mit Vorlesen, Nachlesen, Extrahiren, Disponiren Appliciren fortgefahren,

bis die ganze Bibel durchgearbeitet ist. Zugleich werden die Vormittagsstunden den Vorschriften der Grammatik gewidmet, in den Zwischenstunden Briefe Luther's oder der Kanzler Pontanus (Bruck) und Schurff dictirt und nach der Norm der deutschen Grammatik corrigirt, damit die Schüler orthographisch schreiben lernen. „Wenn dann die deutsche Grammatik, die gleichsam eine Einleitung zu allen Sprachen ist, wohlbekannt ist," dann soll der Lehrer sich bemühen, so weit es angeht, die Anfangsgründe des Uebrigen beizubringen. Er soll ihnen die Vorschriften der Logik und Rhetorik „in dieser Sprache" einflößen. Dann gehe er zur Arithmetik, dann zur Musik, zur Geometrie über, bis der Schüler nach Maßgabe seiner Talente das neunte Jahr erreicht hat und zur vollständigeren und genaueren Erlernung der Wissenschaften und der anderen Sprachen auf diesem Wege gut vorbereitet ist. — Wir haben diese Stelle etwas ausführlicher mitgetheilt, weil sie dem unbefangenen Leser die richtigen Blicke des Ratichius, so wie seine Querköpfigkeiten, in gleichem Maaß vorführt. Bei Weitem das Wichtigste und Folgenreichste unter diesen Ansichten war, daß die deutsche Sprache ausdrücklich für die Sprache erklärt wurde, in welcher die Elemente der Wissenschaften zu überliefern seien, und von welcher erst zu den andern Sprache übergegangen werden dürfe.

Ratichius fand mit seinen Neuerungen ein geneigtes Ohr bei vielen mächtigen und einflußreichen Zeitgenossen. Im Jahre 1612 übergab er dem deutschen Reich auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial über seine Methode; die Herzogin Dorothea von Weimar, Fürst Ludwig von Anhalt-Cöthen, der Rath von Frankfurt und der von Augsburg, der große schwedische Kanzler Oxenstiern interessirten sich lebhaft für die neue Methode. Und was in

mancher Hinsicht noch wichtiger war, auch einige der gründlichsten Gelehrten jener Zeit stimmten Ratichius bei, vor Allen der scharfsinnige und umfassende Joachim Jungius und Christophorus Helvicus, einer der ersten Kenner des Hebräischen und der damit verwandten Sprachen. Beide Männer, anfänglich in ihrem Eifer zu weit geführt, später aber von ihrer Ueberschätzung des Ratichius zurückgekommen, ohne jedoch das Richtige in seinen Ansichten zu verkennen, erklärten sich mit aller Entschiedenheit für den Gebrauch der deutschen Sprache zum Behuf der Wissenschaft. Jungius beschäftigte sich neben seinen mannigfaltigen anderen Arbeiten mit einer deutschen Grammatik, und insbesondere richtete er sein Augenmerk darauf, eine deutsche Kunstsprache für die Wissenschaft herzustellen. Wie so vieles Andere, ist auch dies Entwurf geblieben.

Sehr richtig bemerkt Raumer: Bevor man fordern konnte, daß das Deutsche als Schulsprache an die Stelle des Latein trete, mußte das Deutsche selbst den Charakter einer fest ausgeprägten und allgemein anerkannten Schriftsprache angenommen haben. Im Laufe des 17ten und im Beginn des 18ten Jahrhunderts schien ernstliche Gefahr zu drohen, daß das Deutsche in ähnlicher Weise zu einer Sprache der geringeren Stände hinabgedrückt würde, wie etwa das Esthnische in den deutsch-russischen Ostseeprovinzen. In solchem Maaße hatten sich die höheren Stände französischer Sprache und Sitte hingegeben. Betrachtet man die deutschen Sprachgesellschaften des 17ten Jahrhunderts aus diesem Gesichtspunkte, so wird man trotz ihrer Spielereien und ihrer Selbstüberschätzung ihr Streben und ihren guten Willen sehr hoch und ihre Leistungen wenigstens nicht zu gering anschlagen. Derselbe wohlgesinnte Herr, der sich so lebhaft für Ratichius interessirte, Fürst Ludwig von Anhalt-

Köthen, wurde der Mitstifter der ersten deutschen Sprachgesellschaft, und an demselben Ort, wo die Ansichten des Ratichius am meisten Beifall fanden, zu Weimar, wurde diese erste deutsche Sprachgesellschaft im Jahre 1617 gegründet. Sie nannte sich die „Fruchtbringende" und wählte zu ihrem Zeichen den Palmbaum. Vorbild und Anlaß gaben die ähnlichen Gesellschaften, die in Italien schon seit längerer Zeit bestanden, und als Zweck ihrer Vereinigung bezeichnen die Stifter selbst, „auch in Deutschland eine solche Gesellschaft zu erwecken, darin man gut rein Deutsch zu reden, schreiben sich befleißige, und dasjenige thäte, was zur Erhebung der Muttersprache dienlich." Ganz gewiß ein ehrenwerthes und zumal in jener Zeit anerkennenswerthes Unternehmen. Aber im Anschluß an die italienischen Vorbilder und im Geschmack ihres Jahrhunderts fielen die Mitglieder der Gesellschaft gleich von vornherein in eine Spielerei mit Namen und Symbolen, die dann zeitenweise den ganzen edlen Kern der Sache zu überwuchern drohte. Jedes Mitglied wählte sich nämlich ein Zeichen und einen dem entsprechenden Gesellschaftsnamen, anfänglich aus der Müllerei und Bäckerei, dann aus der gesammten Pflanzenwelt. Kaspar von Teutleben, der Hauptstifter der Gesellschaft, nannte sich den Mehlreichen und wählte zum Gemälde einen Sack mit Weizen. Fürst Ludwig hieß „der Nährende", Herzog Wilhelm von Weimar „der Schmackhafte", der jüngere Ludwig von Köthen „der Saftige" ꝛc. Aber trotz dieser Spielerein werden wir die Fürsten ehren, die in trüber Zeit sich der deutschen Sprache nach dem Maaße ihrer Einsicht annahmen, und wir werden später in dem „Suchenden" (J. G. Schottel) und dem „Spaten" (C. von Stieler) Männer kennen lernen, die sich die Bearbeitung der deutschen Sprache ernstlich angelegen sein liegen.

Nachdem die Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft den Ton angegeben hatten, fanden sie im Laufe des Jahrhunderts zahlreiche Nachfolger. Es entstand eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften mit derselben Spielerei in Namen und Abzeichen, aber trotz aller Auswüchse zum Theil nicht ohne Verdienst. Ich nenne darunter nur eine der bekanntesten: den löblichen Hirten- und Blumen-Orden an der Pegnitz. Der Stifter dieser Gesellschaft, G. Ph. Harsdörffer, ein angesehener Patricier in Nürnberg, nannte sich Strephon, und in ähnlicher Art gaben sich alle seine Genossen schäferliche Gesellschaftsnamen. Schon als Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft hatte Hartdörffer den Namen des „Spielenden" geführt, und dieser Name bezeichnet auch den Charakter des von ihm im Jahre 1644 gestifteten Pegnesischen Hirten- und Blumenordens. Aber trotz der bekannten Kindereien und Geschmacklosigkeiten finden wir auch bei Harsdörffer viele gesunde und förderliche Gedanken. In seinem Specimen Philologiae Germanicae spricht er sehr eindringlich über die Wichtigkeit der deutschen Sprache. Er verlangt, daß der Jugend zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente unserer Muttersprache eingeprägt wereen sollen. Er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde. Er spricht endlich seine Ueberzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, „in der man das Monopol der lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Fakultäten nothwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wissenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde."

Dabei ist Harsdörffer, wie man schon aus der Beschränkung der zuletzt angeführten Stelle sieht, kein verranter Deutschthümler. Obwohl er für die Ver-

meidung aller unnützen Fremdwörter eifert, erklärt er doch ausdrücklich Wörter wie Testament, Sakrament, Prophet, Apostel, Evangelium für unantastbar, und auch über die Neuerungen in der deutschen Orthographie spricht er mit viel mehr Mäßigung, als manche seiner Zeitgenossen. Wenn nun Harsdörffer bei all diesen richtigen Ansichten doch nur sehr wenig vermocht hat zur wahren Förderung der deutschen Sprache, wenn seine eigenen Erzeugnisse nur noch als literarische Kuriositäten gelesen werden, so mag uns dies zur Warnung dienen, überhaupt die absichtlichen Bemühungen um die Verbesserung der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts in ihrem Werth für die Literatur nicht zu überschätzen. Wie sehr man sich hierüber täuschen kann, dafür liefern eben Harsdörffer und seine Zeitgenossen den schlagenden Beweis. Am Schluß der lateinisch geschriebenen Disquisitiones, aus denen die obigen Stellen mitgetheilt sind, läßt Harsdörffer die deutsche Sprache ihr eigenes Lob in deutschen Versen verkündigen. Er bietet Alles auf, um die natürliche Fähigkeit der deutschen Sprache hervorzuheben:

„Es stimmet mit mir ein die Stimme, so wir hören:
Das prasslende Geschlürff fließt aus den Erdenröhren
und lispelt durch den Kieß der klatsch- und platscherton,
spricht sonder Fleiß und Kur fast allen Sprachen Hohn."

Und so geht das fort durch alle Register. Den Schluß aber bildet die Schätzung der Gegenwart. Der Verächter der deutschen Sprache wird abgefertigt mit den Worten:

„Er hat noch nie gelesen
das, was ich jetzt vermag und was ich bin gewesen.
Es wird nun ausgepfält, der Kunst- und Lehrgrundsatz:
ihn bläset nicht mehr ab, der Wahn- und Klügelmund."

Als ein Zerrbild der deutschsprachlichen Bestrebungen des 17ten Jahrhunderts wird gewöhnlich Filip von Zesen hingestellt. Und doch macht auch dieser vielgeschäftige, von einem Ort zum andern geworfene, pedantische Sonderling den Eindruck, daß er es bei aller Eitelkeit und Verkehrtheit gut gemeint hat. Hier dürfen wir auf seine „Hooch-Deutsche Spraachuebung" und seine vielen anderen absonderlichen Schriften eben so wenig eingehen, wie auf die Hochdeudsche Rechtschreibung Johann Bellins und andere verschollene Neuerer.

Diesen Bestrebungen schließen sich die Schriften von Christian Gueintz und Johannes Girbert an. Ersterer gab 1641 „Deutscher Sprachlehre Entwurf" heraus:

„Wie man Deutsch reden sol, rein stellen, und recht schreiben,
Weist diese Sprachlehr' an: gegeben drumb an Tag,
Weil unf're Mutterspracb' unaußgeübet lag.
Es war nit raht, daß Sie solt ohne Regel bleiben" ꝛc.

Und seine eigene Vorrede beginnt Gueintz mit folgenden Worten:

„Wiewol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern in der Wiegen, nach dem Exempel der tapfern, wohl-

gebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber haben alle also ihren Ursprung nemen müssen, außer der ersten, die Gott dem vernünftigen geschoepfe anfangs mit eingepflantzet." Wir erkennen daraus das Gewicht, das jene Zeit auf das Bestreben legte, der deutschen Sprache einen gesicherten und regelrechten Betrieb auf der Schule zu verschaffen. Die dazwischen liegenden Versuche des Ratichius bilden den Hauptunterschied zwischen den Grammatikern des 16ten und denen des 17ten Jahrhunderts. Denn wie sehr außerdem die Grammatik des 17ten Jahrhunderts auf den Leistungen des 16ten ruht, ist leicht zu sehen. Luther ist jetzt unangefochten der erste Gewährsmann für rechtes Deutsch. Daneben behalten die Reichsabschiede ihr altes Ansehen. Seltsam genug nimmt sich's dann freilich aus, wenn zu diesen Quellen weiter hinzugefügt werden „die gantze neue Geschichtschreiber, Als Amadies, Schaeffereyen, Astraea, und der des von Serre sachen verdeutschet".

Daß Gueintz ganz im Sinne der Neuerer arbeitete, ergiebt sich unter Anderem auch aus seiner absonderlichen Terminologie. An seinem Bestreben, lateinische Ausdrücke deutsch wiederzugeben, ist wohl nur das Ueberschreiten der rechten Schranke zu tadeln. Manches davon hat die Zeit bewährt. Dagegen ist Gueintzen's grammatische Terminologie eine Warnung gegen alle willkürliche Neuerung. Oder wer versteht jetzt folgenden Satz: „Der sonderbare zufal ist die völligkeit"; oder die Ueberschrift des sechsten Kapitels des zweiten Buches: „Von der einfächtigen endannemung des Mittelwortes"?

Wichtig wurde Gueintz besonders noch durch seine deutsche Rechtschreibung, die von der Fruchtbringenden Gesellschaft „übersehen und zur nachricht an den tag gegeben" wurde. Sie erschien zu Halle im Jahre 1645.

Wie Gueintz, so steht auch Johannes Girbert aus Jena in offenbarer Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius. Obwohl Girbert's grammatische Hauptarbeit schon Bezug nimmt auf die früheren Schriften des Schottelius, will ich ihn doch dem Letzteren voranschicken, theils weil das Hauptwerk des Schottelius erst nach der Grammatik des Girbert erschien, theils aber auch, weil Girbert sich auf das Engste an die Früheren anschließt. Wie die meisten, so versuchte sich auch Girbert zuerst in einer Bearbeitung der Rechtschreibung. Sie erschien unter dem Titel: „Teutsche Orthographi Auß der H. Bibel den Knaben zum Nachricht auffgesetzt Von Johanne Girberto Gym. Mulhusini Rectore. Mulhisi Typis Joh. Hüteri Anno 1650." Fol. Er greift die Sache eigenthümlich an. In der Vorrede fragt er, woher denn die Jugend die deutsche Orthographie lernen solle. „Vieleicht, wie etliche dafür halten, auß dem Amadis, Schäffereyen, Schimpf vnd Ernst, Ritter Ponto oder Gallini (sic), Gefängnis der Liebe, vnd der gleichen?" Dagegen eifert nun der ernste Schulmann mit Hand und Fuß. „Die Jugend, sagt er, suchet dorinnen schoene vnd rechtgeschriebene Wort, vnd findet in derselbigen Folge abscheuliche Werck. Gehet demnach die Jugend viel sicherer, wenn sie ihren recurs zu der H. Bibel nimbt." Zu diesem Behuf stellt nun Girbert eine Menge von Wörtern, über deren Schreibung man sich zu unterrichten wünscht, alphabetisch zusammen, indem er jedem Wort einen Vers aus Luther's Bibel beifügt, in welchem dasselbe vorkommt.

Diesem Vorläufer ließ Girber bald nachher sein Hauptwerk folgen, nämlich „Die Deutsche Grammatica oder Sprachkunst, auß Denen bey dieser Zeit gedruckten Grammaticis, vornemlichen Johannis Claii Hertzb. Anno 1587. Vinariensis zum newen

Methodo. Anno 1618. Christ. Gueintzii R. Hal. Anna 1641. 24. Mart. Justi Georg. Schottelii Anno 1641. 6. Jul. zusammengetragen, in kurtze Tabellen eingeschrenckt, vnd Dem oeffentlichen Liecht endlichen auff mehrmahliches Anhalten vbergeben von Johanne Girberto Gymnasiarchâ p. t. In des Heil. Roem. Reichs Stadt Muelhausen in Dueringen Anno 1653. Vnter Churfürstl. Sachs. Privilegio. Typis Johannis Hüteri. Grammatica ist der Anfang vnd Grund aller Kuenste." So der lange Titel des kleinen Foliobandes. Um den Titel herum aber sind noch in einer besonderen Einfassung die Worte gedruckt: „Wenn vnsere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutschen Sprache wol vnterrichtet ist, wird sie desto leichtlicher zu den anderen gelangen koennen."

In alle dem sind die Anklänge an Ratichius deutlich genug. Auch die Vorliebe zu Tabellen ist uns dort schon begegnet. In ähnlicher Weise bringt nun Girbert die ganze deutsche Grammatik in 78 ausführliche Tabellen. Manches darin ist gar nicht übel, Anderes wunderlich genug. So handelt z. B. Tabula LXXIII. „von der verenderlichen Wortfügung". Hier wird gelehrt, wie man „auff mancherley Art einen Sententz außsprechen kan". Als Beispiel wird gewählt Luc. XVI: „Der Reiche Mann ist endlich gestorben." „Dieses konte ein Deutscher, sonderlich ein Poët, also geben durch die Casus per Nomin. Der reiche Mann hat die Hüllen des Fleisches endlich abgelegt, — hat endlich auch die Erde käwen müssen"; und so wird der Satz in vierunddreißig Beispielen durch alle sechs Casus durchgequält, bis er endlich im Ablativ mit den Variationen entlassen wird: „Von dem Reichen Manne haben endlich auch die Würmer sich satt gefressen, — Von dem Reichen Manne haben nach dem Tode die Teuffel auch

einen guten Braten in die Hölle bekommen." Man sieht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern öfters auch Unsinn in der Methode.

Das bedeutendste Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft in Bezug auf die Erforschung der deutschen Sprache war Justus Georgius Schottelius. Er war geboren zu Eimbeck im jetzigen Königreich Hannover, erhielt seine Schulbildung zu Hildesheim und Hamburg, studirte zu Leyden die Rechte und widmete sich zugleich unter Anleitung des Daniel Heinsius den schönen Wissenschaften. Im Jahre 1638 berief ihn Herzog August von Wolfenbüttel zum Erzieher seines Sohnes Anton Ulrich, und von da an stieg Schottelius unter den Deutschgesinnten und gelehrten Herzogen, den Sammlern der kostbaren Wolfenbüttler Bibliothek, von Ehrenstelle zu Ehrenstelle. Im Jahre 1645 wurde er Consistorialrath, 1646 Rath zu Wolfenbüttel, dann nach und nach Hof-Canzlei- und Kammerrath. Vielfach von seinen Herren zu wichtigen Geschäften verwandt, erhielt er sich in deren hoher Gunst bis zu seinem im Jahre 1676 erfolgten Tod. In der Fruchtbringenden Gesellschaft, in welche er im Jahre 1642 aufgenommen wurde, erhielt er den bezeichnenden Namen „Der Suchende." Schottelius gehörte zu den ehrenwerthen Männern, die mitten im größten Jammer des deutschen Vaterlandes den Gedanken an dessen Größe und Hoheit nicht fahren ließen, und es war besonders die deutsche Sprache, in deren Hebung und Verherrlichung sie einen Ersatz für die politische Schmach ihres Jahrhunderts suchten. Aber während Andere sich mit dem Rühmen der deutschen Sprache begnügten, warf sich Schottelius mit anerkennenswerthem Fleiß auf deren grammatische Bearbeitung. Schon das Schottelius die Muße, die ihm ein ausgebreitetes Ge-

schäftsleben ließ, zu diesen mühevollen Arbeiten verwandte, ist gewiß alles Lobes werth. Unter den verschiedenen grammatischen Schriften des Schottelius wollen wir hier vorzüglich zwei etwas näher in's Auge fassen, von denen die eine das bedeutendste Werk des Schottelius überhaupt, die andere wegen ihres Bezugs auf die Schule für unsern Zweck von besonderm Werth ist. Nachdem Schottelius schon mehrfach die deutsche Grammatik zum Gegenstand schriftstellerischer Arbeiten gemacht hatte, faßte er den ganzen Schatz seines Wissens in dem Werke zusammen, das folgenden etwas langen, aber bezeichnenden Titel führt:

Ausführliche Arbeit Von der Teutschen Haubt Sprache, Worin enthalten Gemelter dieser Haubt Sprache Uhrankunft, Uhralterthum, Reinlichkeit, Eigenschaft, Vermögen, Unvergleichlichkeit, Grundrichtigkeit, zumahl die Sprach Kunst und Vers Kunst Teutsch und guten theils Lateinisch völlig mit eingebracht, wie nicht weniger die Verdoppelung, Ableitung, die Einleitung, Nahmwörter, Authores vom Teutschen Wesen und Teutscher Sprache, von der verteutschung, Item die Stammwörter der Teutschen Sprache samt der Erklärung und derogleichen viel merkwürdige Sachen. Abgetheilet In fünf Bücher. Ausgefertiget Von Justo-Georgio Schottelio D. Fürstl. Braunschw. Lüneburg. Hof- und Consistorial-Rahte und Hofgerichts Assesore. Nicht allein mit Röm. Kaeyserl. Maj. Privilegio, sondern auch mit sonderbarer Kaeyserl. Approbation und genehmhaltung, als einer gemeinnutzigen und der Teutschen Nation zum besten angesehenen Arbeit, laut des folgenden Kaeyserl. Privilegii. Braunschweig, Gedrukt und verlegt durch Christoff Friederich Zilligern, Buchhändlern, Anno M. DC. LXIII. (Die großen

Initialen kommen zum Theil nur auf Rechnung der Zeilenabtheilung des Titels.)

Dieser lange Titel giebt uns zugleich den Inhalt des starken Quartbandes an. Nur daß derselbe in dem Buche selbst fast noch mehr aus älteren und neueren Arbeiten zusammengeschoben ist, als sich schon aus den Andeutungen des Titels schließen läßt. Das erste der fünf Bücher enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache"; das zweite die „Wortforschung" (Etymologia); das dritte die „Wortfügung" (Syntaxis); das vierte die „Teutsche Verskunst"; das fünfte sieben unterschiedliche Tractate, unter denen eines über „die Sprichwörter der Teutschen" und einer „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrift, geschrieben", die meiste Beachtung verdienen. Der Text des Buches ist deutsch und lateinisch, doch vielfach so, daß die deutschen und lateinischen Stücke sich nicht sowohl decken, als vielmehr ergänzen. Das etwas zusammengewürfelte Aussehen des Buches wird man dem fleißigen Mann um so eher zu gute halten, wenn man bedenkt, daß er nur die Mußestunden, die ihm seine Geschäfte ließen, diesen Arbeiten widmen konnte.

Schottelius unterscheidet sich von den Grammatikern des sechzehnten Jahrhunderts schon dadurch, daß er nicht bloß die Sprache der Gegenwart in Regeln zu fassen sucht, sondern daß er zugleich die Geschichte der deutschen Sprache in den Bereich seiner Forschungen zieht. Auch hier geht es bei ihm noch etwas verworren zu, aber seinem Streben wird man gerechte Anerkennung nicht versagen. Er theilt die Geschichte der deutschen Sprache in fünf „Denkzeiten". Die erste beginnt mit den frühesten Anfängen, die zweite mit Karl dem Großen, die dritte mit Rudolph von Habsburg. „Die vierdte Denkzeit wird mit Herrn

Luthero einfallen, der zugleich alle Lieblichkeit, Zier, Ungestüm und bewegenden Donner in die Teutsche Sprache gepflanzet, die rauhe Bürde in vielen jhr abgenommen, und den Teutschen gezeiget, was jhre Sprache, wenn sie wolten, vermögen könte: Und dieses Zeugnis ist Luthero von denen, die jhm geneigt und sonst ungeneigt gewesen, gegeben, muß jhm auch noch jtzo von jedermann, er hasse oder liebe ihn, in diesem Stücke, nemlich in Vorzeigung der Teutschen Sprache beygemässen werden, ist auch zu spüren, wie von der Zeit allerwegen die Teutsche Sprache zugenommen, ausgeschliffen und bereichet worden sei: Wie solches allerhand Schriften so von Jahren zu Jahren heraußkommen, klärlich beweisen." Sehr merkwürdig sind die Bestimmungen, die Schottelius über die fünfte Denkzeit giebt. Sie zeugen einerseits, wie die letzten Worte der eben angeführten Stelle, von der Ueberschätzung des eigenen Zeitalters, andererseits aber beweisen sie, daß Schottelius ein ganz richtiges Gefühl von der großartigen Bewegung hatte, von welcher er selbst ergriffen war und die wir jetzt in ihren bleibenden Ergebnissen überblicken. „Die fünfte und letzte Denkzeit, sagt er nämlich, möchte auf die Jahre einfallen, darin das außländische verderbende Lapp- und Flikwesen künte von der Teutschen Sprache abgekehret, und sie in jhrem reinlichen angebornen Schmukke und Keuschheit erhalten, auch darin zugleich die rechten durchgehende Grunde und Kunstwege also kunten gelegt und beliebet, auch ein völliges Wörterbuch verfertiget werden, daß man gemächlich die Künste und Wissenschaften in der Mutterspracbe lesen, verstehen, und hören möchte."

Wie nun trotz der zuletzt erwähnten Erweiterungen die Sprache, die Schottelius bearbeitet, in der Hauptsache das Neuhochdeutsch Luthers ist, so zeigt er sich auch mit seinen Vorgängern auf dem Gebiet

der deutschen Grammatik bekannt. Er nennt Ickelsamers Teutsche Grammatika „ein klein gutes Büchlein, aber ziemlich alt"; er kennt Laurentius Albertus, Oelinger und Johannes Clajus. Mit den Nachfolgern des Ratichius stand er in nächster Beziehung, schon als persönlicher Schüler des Joachim Jungius zu Hamburg, und wie er mit Gueintz zusammenhing, das zeigt sich mehrfach. In sofern also steht Schottelius ganz auf den Schultern seiner Vorgänger. Was die Festsetzung der neuhochdeutschen Schriftsprache betrifft, so war das Wesentlichste schon am Ende des sechzehnten Jahrhunderts gethan. Aber wenn man auch thatsächlich diesen Standpunkt erreicht hatte, so fehlte es doch noch sehr an einer eigentlichen Erkenntniß, wie die deutsche Schriftsprache sich zu den Mundarten verhalte. Auf dieser Erkenntniß aber beruhte die nähere Begrenzung der Schriftsprache, die Beurtheilung des Richtigen und Unrichtigen und die schärfere grammatische Fassung. In dieser Hinsicht finden wir nun bei Schottelius sehr treffende Bemerkungen. Er ist sich klar bewußt, daß er eine Grammatik der „Hoch Teutschen Sprache" schreibt, und daß diese Hoch Teutsche Sprache kein bloßer Dialekt ist. „Die Hochteutsche Sprache, sagt er, davon wir handelen und worauff dieses Buch zielet, ist nicht ein Dialectus eigentlich, sondern Lingua ipsa Germanica, sicut viri docti, sapientes et periti eam tandem receperunt et usurpant." Er spricht sich deshalb auf's heftigste gegen die Anmaßung der Meißner aus. „Es ist sonst fast lächerlich, daß ein und ander, sonderlich aus Meissen, jhnen einbilden dürfen, der Hochteutschen Sprache, jhrer Mundart halber, Richter und Schlichter zu sein." Schottelius erkennt ganz richtig, daß die praktische Aufgabe einer Grammatik der Hoch Teutschen Sprache dieselbe sei, die sich die griechischen und römischen Grammatiker

setzten, als das Attische und das klassische Latein sich gegen die Mundarten abschlossen. Er geht deshalb auf die berühmte Streitfrage der antiken Grammatiker über Analogie und Anomalie ein, und entscheidet sich für einen richtigen Mittelweg zwischen beiden, jedoch mit überwiegender Vorliebe zur Analogie. In allen diesen Dingen wird man dem Schottelius zugestehen müssen, daß er nicht ohne Gelehrsamkeit und Urtheil über die vorliegenden Fragen spreche. Um so weniger aber wird man ihm beipflichten, wenn er die wahre Natur der Sprache völlig verkennt und seine und seiner Genossen Bemühungen um die „Grundrichtigkeit" der deutschen Sprache weit über ihren wahren Belang veranschlagt. So viel Wahres darin liegt, wenn er von dem Schaden spricht, den „die befreyete unacht und unbetrachtete Ungewißheit" der deutschen Sprache gethan, „daß sie bishero zu keiner völligen, festen Ehrenstaffel, gleich anderen Hauptsprachen, hat gelangen mögen": so widerlich ist es, wenn er gleich darauf mit tiefster Verachtung vom „Pöbelgebrauche" spricht und meint, „der altages Gebrauch werde zwar von wiegen an eingeflösset, und durch sich selbst angenommen; die Sprache aber, mit nichten anders, als durch kunstmessige Anleitung und erforderten Fleiß und Nachsinnen, erlernet." Daher ist ihm dann auch die Stiftung der Fruchtbringenden Gesellschaft bei weitem die wichtigste Epoche in der ganzen Geschichte der deutschen Sprache. „Ihren rechten Ehrentritt zu grundfestem völligen Stande, so redet er Ludwig von Anhalt an, hat dieselbe (die Teutsche Haubtsprache) erst damals gethan, als Ewr. Fürstl. Gnade dieser hochherrlichen, allerreichesten und vollkommenen Haubtsprache hierzu die güldenen Staffelen Fürstlich und höchstrühmlich zu erst gesetzet."

Schon in seinem großen Hauptwerk von dem wir, bisher gesprochen, hatte Schottelius darüber ge-

klagt, daß die Jugend so wenig in der deutschen Sprache unterrichtet werde. „Aber," sagt er, „wie gar sparsam die Jugend darin angewiesen, und folgends so wenig geschikt, viel weniger des Sinnes werde, oder werden könne, ihre Mutter Sprache in Beschreibung würdiger, künstlicher und nötiger Sachen reinlich und recht anzuwenden, oder sonst künstliche, nützliche, darin beschriebene Sachen, Wissenschaften und Tugenden zulieben, zuloben und zuverstehen, bedarf gar keines sagens, sondern vielmehr des Beklagens." Dieselbe Erfahrung machte praktisch Schottel's Freund, der Helmstädter Professor Christoph Schrader, dem die Inspection sämmtlicher Schulen im Herzogthum Braunschweig oblag. Unter dem 18. Juni 1676 schreibt er an Schottelius sehr erfreut, daß dieser endlich Hand an das Werklein lege, um das er ihn so lange gebeten habe, bei seinen jährlichen Inspectionen der klassischen Schule habe er bemerkt, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die deutsche Sprache, als gegen die lateinische machten. Und deshalb dankt er seinem Freunde auf das Innigste, daß dieser bei seinen wichtigen Geschäften sich die Abhülfe dieses Uebelstandes wolle angelegen sein lassen. Er werde dann bei seinen Rundreisen diese neue Frucht von Schottel's Geist und Scharfsinn allen Lehrern und Schülern unabläßig empfehlen. Denn er sei der festen Hoffnung, unsere Jugend werde dereinst, während sie der lateinischen Orthographie ihren Fleiß widme, gleichermaßen sich auch um die Rechtschreibung der Muttersprache bekümmern. In demselben Jahre 1676 erschien zu Braunschweig: Brevis et fundamentalis Manuductio ad Orthographiam et Etymologiam in Lingua Germanica. Kurtze und gründliche Anleitung zu der Recht Schreibung Und zu der Wort Forschung In der Teutschen Sprache.

Für die Jugend in den Schulen, und sonst überall nützlich und dienlich." Der Titel nennt den Namen des Schottelius nicht. Daß er aber der Verfasser sei, ergiebt der Inhalt zur Genüge. Das kleine Buch hat es vorzüglich auf die Rechtschreibung abgesehen, auf diese aber im weiteren Sinn, so daß auch die richtige Declination und Conjugation unter diesen Begriff fällt. Zu diesem Behuf wird aus dem größeren Werk das Nöthigste zum praktischen Gebrauch ausgezogen. Die Angabe des Einzelnen würde zu viel Raum erfordern. Wir bemerken nur, daß ein besonderes Kapitel, das fünfte, nach dem Alphabet die Wörter zusammenstellt, „worin der Schreibung halber, es sey wegen des Lautes, oder des generis, oder wegen anderer Zustimmigkeit, einig Zweiffel oder Irrung entstehen kan." Hier finden wir einen sehr großen Theil der orthographischen Unterschiede, die wir noch jetzt beobachten, völlig ausgeprägt, z. B. daß (ut) und das (hoc), Mann (vir) und man sagt; und ebenso verhält es sich mit vielen Regeln des Schottelius. Ist dieser nun gleich sehr oft nur der Sammler dessen, was schon vor ihm Gewohnheit war, so wird man doch seinen Einfluß auf die festere Eindämmung der hochdeutschen Schreibung gewiß nicht gering anschlagen. Wie wenig aber damit allein dem wahren Aufschwung einer Sprache gedient ist, dafür mag folgendes Urtheil des Schottelius wider Willen zeugen:

„Was anlanget, sagt er im Vorbericht zur Manuductio, die Poesin, Dicht Kunst oder Reim Kunst, ist genugsam in Teutscher Sprache offenbar und entdekket allerdings, worin eine gebundene zierliche Rede und gute Teutsche Reime bestehen, auch bestehen müssen und können: Gleichfals was die Rede Kunst oder Rhetoricam betrift, stehet nunmehr in gantz Teutschland herrlich und offentlich zu tage, und

bezeugen es die, aus Kaeyserlichen, Chur- und Fürstlichen, auch anderen wohlbestalten Cantzeleyen, nach aller Menge hervorgebrochene und kundgemachte Schriften, Briefschaften, Uhrkunden (die herrlichen getrükten Bücher mitzuberühren) nach allem Ueberflusse, nach allen Materien, nach allen Verhandlungen, Umständen nnd Geschichten, wie in der schönen, unvergleichlichen Hoch Teutschen Sprache die Wolredenheit im gantzen Reiche kund worden, und was für Schmukk, Kunst, Vermögen und Zier, auch was für Donner und Blitz in der Teutschen Sprache, wan nur eine Hand oder Junge, so solches herzulangen und vorzustellen vermag, vorhanern ist."

Das wird nach Form und Inhalt zu dem Beweis genügen, daß auch der achtbarste grammatische Eifer sich über seine Kräfte täuscht, wenn er die Blüthe einer Sprache und Literatur von seinen Bemühungen herleitet. Den bloßen Lachern aber will ich doch schließlich zu bedenken geben, daß diese verrufenen Heiligenrömischenreichsteutschernationsperioden doch immer noch unendlich wünschenswerther waren, als das zierlichste Französisch, das manche deutsche Staatsmänner an deren Stelle setzten.

Seit der Mitte des 18ten Jahrhunderts nimmt die Masse der deutschen Grammatiken, der Anweisungen zur deutschen Rechtschreibung, zum deutschen Styl ꝛc. in einer Weise überhand, die Manchem erfreulich, Manchem vielleicht auch erschreckend scheinen wird. Die gute Seite daran ist die wachsende Theilnahme an deutscher Sprache und deutscher Literatur; die widerwärtige, daß nun noch mehr als früherhin so viele Unberufene in diesem Fach ihr Glück versuchen. Wollten wir die Zeit von 1750 bis 1850 in derselben Weise behandeln, wie die früheren Perioden, so würde schon die bloße Aufzählung der Büchertitel mehr Raum erfordern, als wir für den ganzen Abschnitt in An-

spruch nehmen können? Dabei wird auch der größte Verehrer der neuesten Zeit nicht leugnen, daß der innere Werth dieser Büchermassen dem größeren Theile nach nur sehr gering ist. Guter Wille muß nur allzuhäufig die mangelnde Kraft ersetzen. Wer sich zu einer umfassenden Beurtheilung dieser mannigfachen Sprachlehren, Stylistiken u. s. f. entschließen kann, wird sich deshalb sehr oft in dem Falle finden, entweder wirklich wohlgemeinten, aber kenntnißlosen Eifer durch ein strenges Urtheil zu verletzen, oder durch schwächliches Loben seine Leser irre zu führen. Dazu kommt, daß die Männer, die hier zu nennen wären, so weit sie es irgend verdienen, der Gegenwart ohnehin noch bekannt, ihre Schriften allgemein zugänglich sind. Wir haben es deshalb vorgezogen, nur durch die berühmtesten Namen der vergangenen Periode, nämlich durch Gottsched und Adelung, auf die großartige Umgestaltung dieses ganzen Gebiets durch die Gebrüder Grimm hinüberzuleiten.

Es lag in der Natur der Sache, daß seit dem neuen Aufschwung, den die deutsche Literatur um die Mitte des 18ten Jahrhunderts nahm, auch der Betrieb des Deutschen auf Schulen von dieser großartigen Erscheinung ergriffen wurde. Wir meinen hier nicht den Antheil, den einige große Schriftsteller beiläufig an den früheren Lieblingsbeschäftigungen deutscher Schulmänner, namentlich an der Regelung der Orthographie nahmen. Was Klopstock im Sinn der Neuerung, Hamann mit humoristischer Typik gegen die orthographischen Neuerungen schrieben, war auf dem Gebiet der deutschen Grammatik ohne tiefer greifenden Einfluß. Sondern was wir meinen, ist die umgestaltende Wirkung, die unsere wieder erwachte Literatur auf die ganze Behandlung des Deutschen in der mittleren und höheren Schule übte. Kenntniß der Literatur, Geschmack, schriftstellerisch guter Styl

spielen von jetzt an eine wesentliche Rolle auf Schulen. Wir nehmen diese veränderte Richtung schon an dem Aufkommen und Ueberhandnehmen der Sammlungen aus deutschen Dichtern und Prosaikern wahr, wie sie für ein gebildetes Publikum überhaupt, insbesondere aber für die Schulen veranstaltet wurden. Auch hier liefert zwar die erste Hälfte des 18ten Jahrhunderts einige Vorläufer. Aber welch ein Abstand, wenn man jene Anfänge mit dem vergleicht, was seitdem auf diesem Gebiete geschehen ist.

Vor Allem aber bezeugen die Schulordnungen der verschiedenen deutschen Staaten seit der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts den wachsenden Werth, den man auf das Deutsche legt.

Hier ist zunächst Gottsched (geb. 1700, gest. 1766) zu nennen. Von ihm erschien 1748 in Leipzig die „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst," nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Und dieses Buch erlebte gleich im darauf folgenden Jahre die zweite, im Jahre 1776 die sechste Auflage. Später, im Jahre 1753 gab dann Gottsched zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches heraus. Sehen wir zuvörderst ganz ab von den diktatorischen Ansprüchen, mit denen Gottsched immer mehr hervortrat, so werden wir gerade an seiner Grammatik so manches zu loben haben. Er macht sich bekannt mit den älteren Quellen unserer Sprache, er nimmt anerkennende Rücksicht auf seine Vorgänger, er spricht verständiger über die beschränkte Aufgabe des Grammatikers, als so mancher von Gottsched erwarten wird. In der Behandlung der eigentlichen Grammatik selbst hat er nicht viel Neues. Sehr charakteristisch ist es, daß er die starken Verba, die Schottelius ungleichfließende oder Anomala

nannte, jetzt vollends zu „unrichtigen Zeitwörtern“ herabsetzt. Doch macht er dies Vergehen dadurch einigermaßen wieder gut, daß er selbst sagt: „Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller scheinbaren Unrichtigkeit dieser Abwandelung, dennoch eine gewisse Ordnung darinnen statt hat, die sich nach Regeln richtet.“ In Bezug auf den Begriff der hochdeutschen Schriftsprache geht Gottsched von den besten seiner Vorgänger wesentlich ab, und das ist eine der Hauptklippen, an der mit seiner poetischen auch seine grammatische Diktatur scheitern mußte. Er kann zwar dem klaren Augenschein gegenüber nicht leugnen, daß „der Pöbel“ auch in den sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat, aber darauf besteht er mit der vollkommensten Siegesgewißheit, daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste hochdeutsche Mundart haben, daß wir „in Deutschland ohne Zweifel der churfächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müssen, die seit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden.“ Daß Gottsched seine eigene Zeit über alle früheren setzt, hat er mit den Meisten gemein. „Die Regierung zweener allerdurchlauchtigster Auguste in Sachsen,“ sagt er „verdienet billig das goldne Alter unsrer Sprache genennet zu werden.“ Gottsched's Unglück war nur, daß er seine selbstgefälligen Aeußerungen eben an der Pforte eines neuen Zeitalters that, das sie bald zu Spott und Schanden machte.

Aber das Alles würde Gottsched von seinen Vorgängern nicht in solchem Maaß unterscheiden, um das Ansehen, das er sich erwarb, zu erklären. Das Wesentliche ist mehr die Art, wie Gottsched auch seine Grammatik in Zusammenhang mit der Literatur setzt. Gleich auf dem Titel der deutschen Sprachkunst heißt

es: „Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset.“ Man bemerke wohl! Nicht des 16ten, 17ten und 18ten Jahrhunderts, sondern des 17ten und 18ten. So bricht mit Gottsched die lange Reihe der Grammatiker ab, die wir Mann für Mann auf Luther fußen sahen, und an die Stelle, die bei den Früheren Luther einnimmt, tritt nun Opitz. Die alte Rauhigkeit unserer Schriftsteller vor Opitzen, meint Gottsched, klinge zwar etwas nachdrücklicher; „aber an Lieblichkeit und Wohlklange muß sie der heutigen Schreibart ein vieles nachgeben.“ „Die Menge guter Schriften, die unser Vaterland seit Opitzen hervorgebracht, und womit sonderlich dieses XVIII. Jahrhundert fast alle Künste und Wissenschaften bereichert hat, giebt unsern Zeiten ein unstreitiges Vorrecht, die Art ihrer Wortfügung der altfränkischen vorzuziehen.“ Auf der Bahn des Opitz und an der Hand der Franzosen wollte Gottsched den deutschen Geschmack und die deutsche Literatur umgestalten. Das Unternehmen mußte in der Hauptsache scheitern an dem Widerstand der großen deutschen Geister, von deren Nahen Gottsched keine Ahnung hatte. Aber wie es in der Literatur nicht spurlos vorüberging, so hat diese Verbindung von Grammatik und Literatur einen ganz besonderen Einfluß auf die höheren Schulen geäußert. Es galt nun nicht mehr bloß, orthographisch richtig zu schreiben und seine deutsche Muttersprache für den Gebrauch des praktischen Lebens zu handhaben, sondern man hatte sein besonderes Absehen auf den Geschmack, auf literarische Kritik und häufig wohl auch geradezu auf die eigene schriftstellerische Produktion in Prosa oder in Versen.

Der Erbe von Gottsched's Ruhm auf dem Gebiete der deutschen Grammatik war Johann Christoph Adelung. Geboren im Jahre 1734 zu

Spantekow bei Anklam in Pommern, machte er seine Studien zu Halle, wurde 1759 Professor am Gymnasium zu Erfurt, privatisirte seit 1763 zu Leipzig, bis er im Jahre 1787 Oberbibliothekar in Dresden wurde. Er starb im Jahre 1806. Ein langes Leben hat Adelung mit eisernem Fleiße der Aufgabe gewidmet, die deutsche Sprache grammatisch und lexikalisch zu bearbeiten. Ein vollständiges Verzeichniß seiner hierher gehörigen Schriften würde mehrere Seiten füllen. Ich hebe daraus nur die bedeutendsten hervor: Das grammatisch-kritische Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, das 1774—1786 in erster, 1793—1801 in zweiter Auflage erschien; die deutsche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum ersten Male, 1816 zum sechsten Male aufgelegt wurde; das umständliche Lehrgebäude der deutschen Sprache, das 1782 in zwei starken Bänden herauskam; endlich das Buch über den deutschen Styl, welches Adelung zum ersten Male im Jahre 1785, zum vierten Male im Jahre 1800 veröffentlichte. Adelung war fast in allen Stücken der Nachfolger Gottsched's. Was zum Lobe des Letzteren gesagt werden muß, das trifft Adelung zum Theil in noch erhöhtem Maaß. Wie bei Gottsched, so sind auch bei Adelung Klarheit und Korrektheit die Eigenschaften, nach denen er am meisten strebt. Wie Gottsched, so legt auch Adelung auf den Geschmack ein Hauptgewicht, und man wird ihm zugestehen, daß er in allen diesen Punkten seinen Vorgänger übertroffen habe. Dabei wendet Adelung, wie das Gottsched gleichfalls gethan hatte, der Untersuchung der altdeutschen Literatur und Sprache seinen Fleiß zu. Aber beide stimmen auch wieder darin überein, daß sie bei allen ihren Studien den lauten und leisen Hintergedanken haben, zu zeigen, wie wir's zuletzt so herrlich weit gebracht. Und soll man auch hierin dem einen von beiden die Vor-

hand lassen, so war jedenfalls Adelung der, welcher die Vorzeit und ihre Erzeugnisse am gründlichsten verachtete. In einem der wesentlichsten Punkte gehen Gottsched und Adelung scheinbar auseinander, in der That aber hat auch hier der Letztere das vollendet, was der Erstere angebahnt hatte, nämlich in Betreff der Frage, was denn eigentlich das Hochdeutsche sei. Adelung selbst legt einmal ein grosses Gewicht darauf, daß Gottsched das Hochdeutsche für ein Werk der Schriftsteller gehalten habe, während er selbst diese Ansicht überall auf das entschiedenste bestreitet. Aber obwohl Adelung allerdings noch entschiedener als Gottsched darauf dringt, daß die Sprache kein Produkt der Schriftsteller, am wenigsten der Grammatiker sei, so fehlt es doch auch bei Gottsched nicht an verwandten Aeußerungen. Beide aber kommen darin überein, daß die Meißnische Mundart das eigentlich maßgebende, klassische Hochdeutsch sei. Zwar nicht die Mundart des niederen Volkes — auch Gottsched hatte dies eingesehen — wohl aber die Sprache der „oberen Klassen Ober-Sachsens". Natürlich mußte ihn dies mit der neu erwachten deutschen Literatur, die ihre Kräfte aus allen Theilen Deutschlands zog, in schreienden Widerbruch bringen. Und eben so sehr verkannte Adelung seine Zeit, wenn er nicht nur, wie es dem Grammatiker zukam, die großen Schöpfungen Klopstocks, Lessings, Göthe's mit Behutsamkeit bewunderte, sondern in völliger Verblendung erklärte: „In Ansehung der Wohlredenheit zeichnete sich besonders das zweite Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts aus, in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgingen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden."

Auch in Bezug auf einen weiteren sehr wesentlichen Punkt zeigen Gottsched und Adelung eine ent-

schiedene Verwandtschaft. Sie suchen nämlich beide, die deutsche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit und Vernunftmäßigkeit zu bringen, daß sie dieselbe an gewisse allgemeine philosophische Begriffe anknüpfen. Und auch die Philosophie beider Männer ist nahe verwandt. Gottsched schloß sich geradezu an die Wolfische Philosophie an, und Adelung verwirft zwar jede philosophische „Sectirerei" und erklärt sich für den vor Kant's Durchgreifen in Deutschland herrschenden Eklekticismus, aber doch sagt er (1786): „Daher hat in den neuesten Zeiten fast jeder Philosoph von Kopf und Scharfsinn sein eigenes eklektisches System, worin doch die Leibnitzisch-Wolfischen Hypothesen bald mehr bald weniger zum Grunde liegen."

Diese Art von Philosophie stand in nächster Beziehung zu einem der größten Vorzüge von Adelung's Schriften, nämlich zu ihrer Klarheit und Verständlichkeit. Klarheit und Fleiß sind die rühmlichsten Eigenschaften Adelung's, und wir heben absichtlich diese anerkennenswerthe Seite hier noch einmal hervor. Denn ihnen verdankten Adelung's Arbeiten ihren großen Einfluß auf die Schulen ihrer Zeit. Fragt man dagegen nach den höheren Vorzügen eines Buches, nach Tiefe der Auffassung und Probehaltigkeit der Grundansichten, so trifft man bei Adelung auf eine trostlose Seichtigkeit. Sein nüchterner und unstreitig wahrheitliebender Sinn sagt ihm, daß die Sprache weder ein Werk der Gelehrten, noch ihrer ursprünglichen Schöpfung nach ein Erzeugniß der Kultur sei. Statt nun aber diesem großen Werk der Natur mit der Ehrfurcht nachzuspüren, die allein in die Tiefen der Wahrheit führt, weiß sich Adelung gar nicht zu erschöpfen in immer wiederholten Schmähungen auf die ursprüngliche Rohheit der Sprachen. Und zwar beschränkt er seine Vorwürfe keineswegs

auf den geringen Umfang der Begriffe, sondern er dehnt sie ebenso aus auf die Grundlagen der Grammatik, ja auf den Klang und Wohllaut der Sprachen. Da hilft ihm kein Studium der altdeutschen Sprachdenkmäler; da warnt ihn nicht seine Kenntniß der griechischen Literatur und ihres Homer. „Roh, ungeschlacht, grob" sind die Ausdrücke, die Adelung um das dritte Wort von den Sprachen der Völker gebraucht, die noch nicht die erstaunlichen Fortschritte in Handlung und Wissenschaft gemacht haben, wie das das gesegnete „zweyte Viertel" des 18ten Jahrhunderts. Wie tief aber solche Verkehrtheiten auch auf das Urtheil über die späteren Zeiten einwirken, das lehrt Adelung in allen seinen Schriften. Für den, der mit Adelung's Arbeiten bekannt ist, bedarf das Gesagte keiner besonderen Belege. Damit aber auch dem minder bewanderten Leser diese Schilderung nicht ungerecht scheine, sollen hier einige von den zahllosen Beweisstellen aus Adelung's Schriften folgen. Ueber die Sprache der alten Deutschen in den ersten Jahrhenderten unserer Zeitrechnung sagt Adelung: „Ein noch so ungebildetes Volk hat wenig und dazu größtentheils nur sinnliche Begriffe, seine Sprache kann daher nicht anders als äußerst arm sein. Es hat grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeug (sic), nnd kann daher die wenigen Begriffe, die es hat, nicht anders, als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken." Aber wird ihn nicht die damals längst wieder bekannte gothische Sprache von diesem Unsinn zurückbringen? Man höre! „Da die gothische Sprache, heißt es einige Seiten später, damals noch sehr roh und ungeschlacht war, und es ihr sowohl an Ausdrücken für unsinnliche Gegenstände, als auch an der gehörigen Geschmeidigkeit in der Verbindung der Wörter und Sätze fehlte, u. s. f." Von den Dichtern der hohenstaufischen Zeit sagt Adelung: „Er-

findungskraft, Witz, Begeisterung, kurz, dichterisches Genie, fehlt ihnen ganz." Aber auch Luther, den er sonst loben muß, entgeht der scharfen Censur des gestrengen Herrn keineswegs. Er hat zwar wacker gefeilt und sich dem ächten Meißnischen nach Kräften angenähert. Aber hätte er nur mehr Muße dazu gehabt, dann „würde er es sowohl in der Orthographie, als auch in der grammatischen Richtigkeit weiter gebracht haben. So aber ist er sich in der ersten nicht allemal gleich, und in Ansehung der letztern sind seiner Aufmerksamkeit noch viele Fehler und Unrichtigkeiten, selbst in der deutschen Bibel, entgangen, daher sie für nichts weniger als klassisch gehalten werden kann."

Eine neue Zeit beginnt mit der Wirksamkeit der Gebrüder Grimm. Raumer sagt von ihnen: „Als die Grundzüge in dem Wesen der Gebrüder Grimm kann man bezeichnen die Ehrfurcht vor der Geschichte, den lebendigen Sinn für Poesie und die warme Liebe zu allem Deutschen und Vaterländischen. Die Ehrfurcht vor der Geschichte, die alle Arbeiten der Gebrüder Grimm mit der That bezeugen, spricht Jakob Grimm in der Widmung seines Hauptwerkes an Savigni aus: „Ich versehe mich zum Voraus, daß Sie meinem Versuch, von dieser Seite her in unser deutsches Alterthum Bahn zu brechen, sein Recht geschehen lassen und den Gedanken billigen werden: einmal aufzustellen, wie auch in der Grammatik die Unverletzlichkeit und Nothwendigkeit der Geschichte anerkannt werden müsse." Noch mehr fast als diese streng geschichtliche Ansicht scheidet der Sinn für Poesie die Gebrüder Grimm von Gottsched, Adelung und ihres Gleichen. Statt daß bei diesen überall das Conventionelle vergöttert, alles Gute in Sprache und Dichtung als ein Erzeugniß der verfeinerten Kultur dargestellt wird, heben die Grimms überall das Ur-

sprüngliche, das Unmittelbare, das Naturwüchsige hervor. Damit waren Adelung's abgeschmackte Urtheile über deutsches Alterthum und altdeutsche Poesie von selbst beseitigt. Doch glaube man ja nicht, daß nun die Grimms in übel verstandenen Patriotismus das Deutsche überschätzt, die vortrefflichen Werke des klassischen Alterthums herabgewürdigt hätten. In den klarsten Worten haben sie sich an mehr als einer Stelle gegen solche Verkehrtheiten verwahrt. Aber wie sie den Werth des Einheimischen ansahen, das spricht Jakob Grimm in der schon angeführten Widmung der Grammatik am schönsten aus. „Die rechte Poesie, sagt er, gleicht einem Menschen, der sich tausendfältig freuen kann, wo er Laub und Gras wachsen, die Sonne auf- und niedergehen sieht; die falsche einem, der in fremde Länder fährt, und sich an den Bergen der Schweiz, dem Himmel und Meer Italiens zu erheben wähnt; steht er nun mitten darin, so wird sein Vergnügen vielleicht lange nicht reichen an das Maaß des daheimgebliebenen, dem sein Apfelbaum im Hausgarten jährlich blüht und die Finken darauf schlagen." Geschichtlicher Sinn und Liebe zu allem Aechten, das wirklich aus dem Leben entsprungen ist, bewahrten die Grimms vor der schnöden Geringschätzung, mit welcher flache Menschen die Einrichtung und Sitten unserer Vorzeit behandelten. Mehr als irgend Jemand haben die Gebrüder Grimm zu einer gerechten und liebevollen Anerkennung des Mittelalters beigetragen. Aber von der Verkehrtheit, das Mittelalter mit Haut und Haar in unsere Zeit zu verpflanzen, haben sie sich wohl gehütet. Treffend spricht sich hierüber Wilhelm Grimm in seiner kurzen Lebensbeschreibung aus: „Das Mittelalter zu erforschen, sagt er, um es in der Gegenwart wieder geltend zu machen, wird nur der beschränktesten Seele einfallen; allein es beweist auf der anderen Seite

gleiche Stumpfheit, wenn man den Einfluß abwehren wollte, den es auf Verständniß und richtige Behandlung der Gegenwart haben muß."

Als Grammatiker bildet Jakob Grimm schon dadurch einen vollständigen Gegensatz zu Gottsched, Adelung und ihren Nachfolgern, daß er gar nicht darauf ausgeht, Gesetze für den Gebrauch der deutschen Sprache aufzustellen. Vielmehr ist sein ganzes Streben auf die Erforschung des Gegebenen gerichtet. Die wunderbaren Entdeckungen, zu denen diese liebevolle Hingabe an den Gegenstand geführt hat, sind bekannt. Als seine Vorgänger konnte daher Grimm nicht die Grammatiker betrachten, deren Geschichte hier erzählt worden ist und deren Werth auf einem ganz anderen Gebiete liegt. Vielmehr fand Grimm den Stoff zu seinen Untersuchungen, wenn auch in beschränkter Weise, vorbereitet in den Arbeiten der Männer, die vor ihm sich mit der Erforschung der gothischen, angelsächsischen, altnordischen und altdeutschen Sprachdenkmäler beschäftigt hatten. Die Geschichte dieser Studien, die Island, Dänemark, Schweden, Norwegen und England eben so wohl angehört, als Deutschland, berührt sich natürlich oft mit der Geschichte der Grammatiker, die wir hier zu besprechen hatten. Dennoch aber bildet sie einen besonderen Zweig der Wissenschaft, den wir nicht in die Geschichte des deutschen Unterrichts hineinziehen durften. Die Tüchtigen unter seinen sprachforschenden Vorgängern hat Grimm jederzeit anerkannt; in welches Verhältniß er sich aber zu den gewöhnlichen deutschen Grammatikern setzte, darüber spricht er sich in der Vorrede zu seiner Grammatik so aus:

„Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch fast größere darüber erschie-

nen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will, so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemacht und gutgeheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmälig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterei, der es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Ueberflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts Anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört nnd eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Ge-

setze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, aus er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eschenbach, eines Hartmann von der Aue, die weder von Declination, noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang. Sollte es mir nicht gelungen sein, die früheren Eigenschaften und Schicksale unserer deutschen aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzustellen, so zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung dessen, was ich im Sinne gehabt, genug siegende Kraft in sich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachsten Grundzügen, aus denen alles Uebrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrthum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von

selbst treibenden Knospen abstoßen, statt zu erschließen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen: eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

„Giebt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat, so kann das grammatische Studium kein anderes, als ein streng wissenschaftliches, und zwar, der verschiedenen Richtung nach, entweder ein philosophisches, critisches oder historisches sein."

Die Frage, welche Behandlung auf Schulen der Muttersprache zukomme, wenn man dieselbe nicht als ein Produkt willkürlicher Satzung, sondern als ein organisches Erzeugniß der menschlichen Natur betrachtet, hat sich in neuerer Zeit besonders Karl Ferdinand Becker auf seine Weise zu beantworten gesucht. K. F. Becker, geboren 1775 zu Liser im Kurfürstenthum Trier, gestorben im Jahre 1849, vereinigte in sich den Arzt, den Sprachforscher und den Erzieher, und diese Vereinigung insbesondere hat seinen Schriften den tief greifenden Einfluß verschafft, den sie auf das deutsche Schulwesen ausgeübt haben. Nach seiner eigenen Aussage bekennt sich Becker in

den allgemeinen Grundlagen seiner grammatischen Schriften zu den Ansichten Wilhelm von Humboldt's, die denen Jakob Grimm's sehr nahe verwandt waren. Das bedeutendste unter Becker's Werken, der Organism der Sprache, ist Wilhelm von Humboldt gewidmet und bezieht sich in zahlreichen Anführungen auf dessen tiefsinnige Schriften.

Den Zweck des Unterrichts findet Becker darin, daß ein Jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne. Was heißt aber die Sprache verstehen? „Man versteht die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiß." „Wichtiger als das Verständniß der Wörter und der Wortformen ist das Verständniß der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden. Auch ist das Verständniß der Redeformen weit schwieriger. Denn die Verhältnisse der Begriffe sind nicht so leicht richtig zu fassen und zu unterscheiden, als die Begriffe selbst." Und dies Alles und noch vieles Andere der Art soll in der „Volksschule" getrieben werden. In der untersten Klasse, wo „von einem eigentlichen Sprachunterrichte nicht die Rede sein kann," sollen besonders Sprechübungen angestellt werden. Diese müssen zugleich Denkübungen sein. „Sie werden nämlich vorzüglich dadurch zu Denkübungen, daß dem Schüler bei diesen Uebungen die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zum Bewußtsein gebracht und geläufig gemacht werden. Der Lehrer muß den Schüler jetzt schon anführen, einerseits den Gedanken (das Urtheil) von dem Begriffe (der Vorstellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriffe einer Thätigkeit, die Person von der Sache, und anderer-

seits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung u. s. f. zu unterscheiden." „Nachdem der Schüler auf diese Weise in der untersten Klasse (der Volksschule!) vorbereitet worden, kann man füglich in der mittleren Klasse mit dem eigentlichen Sprachunterrichte den Anfang machen."

Es läßt sich denken, sagt Raumer, daß ein so ungeheurer Fortschritt in den weitesten Kreisen Beifall fand. Da war auf einmal für alles Volk ein königlicher Weg entdeckt, um ohne die mühseligen alten Sprachen, ja ohne alle positiven Kenntnisse überhaupt in die Tiefen der Wissenschaft einzudringen. Einige, wie Herr Wurst in seiner „Sprachdenklehre" und der dazu gehörigen „Anleitung" traten Becker's Ansichten noch ausdrücklich für die Elementarschule breit. Da muß dann die Dorfjugend „Satzgefüge mit Umstandssätzen der Weise, welche die Weise als eine Aehnlichkeit bezeichnen" machen, oder „die Umstandssätze des Grundes (Einräumungs- und Bedingungssätze) in der Frageform ausdrücken" u. s. w. u. s. w. Wer Becker's eigene Arbeiten kennt, der wird bedauern, daß man ihn nicht frei sprechen kann von dem Vorwurf, der Urheber dieses Unfugs zu sein. Er ging von der richtigen Ansicht aus, daß man einen Organismus nicht durch Lehren hervorbringen, sondern daß man ihn nur erforschen kann. Statt nun aber diese Erforschung mit Grimm einem streng wissenschaftlichen Studium vorzubehalten, sah er es auf eine neue Methode des Elementarunterrichts ab, und richtete damit noch viel mehr Unheil an, als die alte Trivialgrammatik, deren Schulgebrauch er aller Orten bekämpft.

So läßt uns also auch Becker in Bezug auf die Frage, wie die Muttersprache auf Schulen zu betreiben sei, ohne brauchbare Antwort, und die von ihm

empfohlene Methode weist uns nur einen neuen Irrweg. Aber gerade Becker zeigt in seinen, fast möchte man sagen unwillkürlichen Zugeständnissen so viel Sinn für das Bessere, daß es mir passend scheint, eben durch diese Concessionen auf das hinüberzuleiten, was ich für das Rechte halte. Becker geht davon aus, daß jeder seine Mundart vor allem Sprachunterricht ganz gut spricht. Ja er äußert sich über das Sprachgefühl und dessen Wichtigkeit in einer Weise, die uns zeigt, wie dieser begabte Mann, trotz seiner grammatischen und pädagogischen Verirrungen, sich für einen Schüler Wilhelm von Humboldt's halten konnte. „Wir erlangen," sagt er, „dadurch, daß wir von Kindheit an immer unsere Muttersprache sprechen hören und selbst sprechen, und daß wir in ihr dieselben Verhältnisse der Gedanken und Begriffe auf dieselbe Weise ausdrücken und ausdrücken hören; ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmt der Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird." — „Weil es sich nicht auf die Erkenntniß bestimmter Gesetze und Regeln gründet, so sagt es uns zwar nicht, warum ein Ausdruck fehlerhaft ist; aber als ein Gefühl, welches sich in uns mit der Sprache selbst entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet ist, sicherer, als alle Sprachregeln. Dieses Sprachgefühl ist nun gerade bei der Muttersprache, weil diese nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchsten Wichtigkeit; und die Ausbildung desselben verdient besonders in den Volksschulen die größte Beachtung. Das Volk hat überhaupt ein sehr bestimmtes und sehr richtiges Sprachgefühl für das, was in der Mundart des Volkes gesprochen wird: aber wenn diejenigen, welche im täglichen Leben die Mundart des Volkes sprechen, hochdeutsch sprechen sollen, so verläßt sie meistens das Sprachgefühl."

Und nun, meint Becker, sei es von der größten Wichtigkeit, dies mundartliche Sprachgefühl auch für das Hochdeutsche zu benutzen.

So viel man auch an der Art, wie Becker seinen Gedanken auffaßt und begründet, aussetzen mag, so berührt er doch hier auf jeden Fall den Punkt, auf den es ankommt. Worin liegt denn überhaupt der Grund, daß wir unsere eigene Muttersprache in den Kreis der Schulbildung aufnehmen müssen? Denn man täusche sich nicht! Man ziehe den Kreis der schulmäßigen Behandlung so eng, als man will, immer bleibt Einiges übrig, was nur der weiß und kann, der es gelernt hat, so z. B. orthographisch schreiben. Warum giebt sich nun das Alles nicht mit der Muttermilch? Warum können wir es nicht dem schöpferischen Sprachinstinkt jedes Einzelnen ebenso vollständig anheimgeben, wie wir beim Sprechenlernen der Kinder die Natur allein walten lassen? Die Antwort ist: Weil wir eben unsere sogenannte Muttersprache bereits seit mehr als tausend Jahren nicht bloß sprechen, sondern auch schreiben. Dadurch hat sich über alle den mannigfachen Mundarten, die in den einzelnen Theilen Dentschlands gesprochen werden, eine allgemeine Schriftsprache gebildet, die überall in gleicher Geltung ist, die aber nirgends vom Volke gesprochen wird. Der Beginn einer geschriebenen Literatur bezeichnet zugleich den Punkt, von dem an der Einzelne in ein anderes Verhältniß zu seiner Muttersprache tritt oder doch treten kann, als früherhin. Bevor es schriftliche Aufzeichnungen giebt, lernt der Einzelne seine Sprache nur von seiner persönlichen Umgebung, von seinen Eltern und Genossen, die Sprache geht nur vom Mund zum Ohre. Mit dem Entstehen der geschriebenen Literatur öffnet sich eine neue Quelle auch für die Erlernung und Entfaltung der Muttersprache. Wer sich den Zugang zu

dieser Quelle verschafft, der tritt in Berührung mit Erzeugnissen seiner Muttersprache, deren Urheber durch Hunderte von Meilen und von Jahren von ihm getrennt sind. Durch den Einfluß dieser geschriebenen Werke beginnt die Sprache des Lesenden sich zu unterscheiden von der Sprache seiner nicht lesenden Umgebung, und vollends, wenn er selbst wiederum schreibt, wird er meistens geneigt sein, sich dem anzuschließen, was er gelesen hat. So hebt sich die Schriftsprache mehr und mehr ab von der örtlichen Volksmundart. Da nun aber neben dem Lesen das Sprechen fortbesteht, da die mündliche Ueberlieferung der Sprache von Geschlecht zu Geschlecht ihr Recht behauptet, so bewahren die Volksmundarten ihr eigenthümliches Leben und naturwüchsige Fortentwicklung. Und weil kein Mensch, am wenigsten gerade die tüchtigsten, bloß durch Lesen und aus Büchern lernt, weil doch jeder, auch der Verbildetste, erst einige Jahre spricht, ehe er liest, so strömt nun auch die Sprache des Schreibenden aus zwei Quellen, nämlich einerseits aus dem Gelesenen und andererseits aus der Mundart. Die Stärke dieser zwei Zuflüsse kann fast bis zum Verschwinden des einen verschieden sein. Aber wirksam sind sie in jeder lebenden Schriftsprache. Ist nun, wie jetzt bei uns in Deutschland, eine ausgeprägte Schriftsprache vorhanden, so wirkt diese wieder zurück auf die gesprochene Sprache, und so bildet sich auch für den mündlichen Verkehr eine Sprache, die sich von den örtlichen Mundarten unterscheidet und die in den mannigfachsten Abstufungen und vielfältigen provinziellen Unterschieden aus der Verschmelzung der Dialekte und der Schriftsprache hervorwächst.

Aus dem Gesagten ergiebt sich nun die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht im Deutschen. Ihre Aufgabe ist die Ueberlieferung der hochdeutschen

Schriftsprache und der in ihr niedergelegten Literatur. In den verschiedenen niederen und höheren Schulen wird also die Grenze des Unterrichts im Deutschen dadurch bezeichnet sein, wie weit sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur betheiligen sollen. Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständniß oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe der Schule sein.

Die Behandlung des Deutschen in der Volksschule wird nun ganz und gar von der Beantwortung der Frage abhängen: In wie weit und in welcher Weise soll sich die Masse der Bauern und Handwerker an der hochdeutschen Schriftsprache betheiligen? Hätte man sich das recht klar gemacht, so wäre es kaum denkbar, wie Männer, denen es sonst weder an Wohlwollen noch an Verstand gebricht, zu den absurdesten Ansichten über den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen hätten kommen können. Da soll in Elementarschulen ein deutscher Sprachunterricht ertheilt werden, der „dem Schüler den ganzen Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorganges gewissermaßen vor Augen legt, und für ihn eine fortgesetzte Uebung wird in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet." Ja Herr Wurst giebt sich auch damit noch nicht zufrieden, sondern er verlangt auch noch als einen besonderen Unterrichtsgegenstand „elementarische Denk- und Stylübungen, um den Schüler zum Auffinden des Gedankeninhalts schriftlicher Aufsätze anzuleiten." Demnach wäre also die Aufgabe unserer Bauern und Handarbeiter, über das Denken

zu denken und Aufsätze zu schreiben, zu denen sie sich erst durch künstliche Mittel den Gedankeninhalt herbeischaffen müssen. Wir dagegen sind der Meinung, daß man für das Wohl dieser Stände am besten sorgt, wenn man sie mit solch schalem Abhub von den Tafeln der Reichen verschont, und sich dafür recht ernstlich bemüht, sie dahin zu bringen, daß sie die hochdeutschen Bücher lesen können, die für sie bestimmt sind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Lesen und Schreiben, die alten Elemente der Volksschule, sind es auch heute noch, und jeder davon getrennte besondere Unterricht in der deutschen Sprache ist der Volksschule verderblich.

Lesen, Schreiben und Sprechenhören sind die Mittel, durch die das Volk, ohne es selbst gewahr zu werden, so viel von der hochdeutschen Schriftsprache erlernt, als ihm zu kennen noth ist. Das Lesen wird gelernt und Proben der hochdeutschen Schriftsprache, und mag die Methode sein, welche sie will, lautirend oder buchstabirend, so nöthigt sie das Kind die Formen der Schriftsprache in Mund und Ohr aufzunehmen. Was die Lautirmethode betrifft, so versichern viele erfahrene und tüchtige Lehrer, daß sie weit schneller als das Buchstabiren zum Ziele führe. Ist dies der Fall, so wird man sich dabei nur zu hüten haben, daß man nicht Forderungen mache, die der physiologischen Natur der Laute widersprechen, und noch mehr, daß man nicht durch pedantisches Stellen des Mundes, durch fratzenhaftes, aller Schönheit hohnsprechendes Hervorzwängen mißtönender Laute, durch ein aufgedrungenes, die natürliche Unbefangenheit zerstörendes Selbstbeobachten und dergleichen die Kinder zu widerlicher Ziererei verleite. Beides wird vielleicht am besten dadurch vermieden, daß man die Kinder gleich anfangs das ABC lernen läßt und dann

aus den Namen der Buchstaben als den einfachsten Lautverbindungen den Laut, auf den es ankommt, hervorhebt.

Woran soll nun das Lesen gelernt und geübt werden? Man hat gesagt: Was mit solcher Mühe erworben und so oft wiederholt wird, wie die ersten Leseübungen, das prägt sich dem Gedächtniß so fest ein, daß nur das Beste auf diesen Vorzug Anspruch machen darf, und also lehre man das Lesen an der Bibel. Allein darauf wird mit Recht erwidert: Die mechanische Mühe des ersten Leseunterrichts verleidet den Stoff, an dem das Lesen gelernt wird, und deshalb wäre es eine Entweihung der Bibel, wollte man sie hierzu gebrauchen. Das Lesen soll demnach an einem besonderen Lesebuch gelernt und geübt werden. Aber auch hier tritt uns von Neuem die Frage entgegen: Soll man nun das Beste der Verekelung durch die Lesepein preisgeben, oder soll man das Beste schonen und ein Lesebuch für Volksschulen mit werthlosem Stoff füllen? Ich glaube, die Frage entscheidet sich durch richtige Theilung. Das Lesebuch ist gänzlich zu trennen von der Fibel. Die Fibel enthalte hinter den gewöhnlichen Anfangsgründen kleine Stücke zum Einüben des Lesens. Diese Stücke dürfen natürlich nicht ohne Sinn und Verstand sein, aber eben so wenig dürfen sie aus dem Besten genommen werden, was wir dem Volke zu bieten haben. Ein gewisses Mittelgut in Prosa und Versen wird hier die besten Dienste thun. Bleibt den Kindern etwas davon hängen, so darf es nichts schaden; wird ihnen Alles zusammen für Zeitlebens verleidet, so darf das auch nicht viel verschlagen. Die beiden Klippen, zwischen denen man bei der Auswahl hindurchzusteuern haben wird, sind Altklugheit und kindisches Wesen. An der ersteren leiden die älteren, an dem letzteren häufig die neueren Bücher dieser Art.

Gänzlich zu trennen von der Fibel, auch äußerlich durch Druck und Format, ist das Lesebuch. Hat das Kind an der Fibel die Elemente des Lesens gelernt und eingeübt, so kommt es zur Anwendung des Gelernten. Wie dort das Lesen, so ist hier das Gelesene die Hauptsache. Die Anwendung des Lesens ist aber eine zweifache, eine geistliche und eine weltliche. Die geistliche nimmt natürlich an innerem Werth bei allen Menschen die erste Stelle ein: Bei dem Bauern und Handwerker thut sie es aber, wo diese Stände gesund sind, auch durch ihr äußerliches Uebergewicht. Bibel, Gesangbuch und Katechismus sind die eigentlichen Lesebücher des Bauern und Handwerkers in protestantischen Landen. Was aber die römisch-katholische Hälfte Deutschlands betrifft, so drängt sich auch dort den tüchtigsten Männern immer mehr das Bedürfniß auf, bei der zunehmenden Verbreitung des Lesens dem Volk ein Religionsbuch in die Hand zu geben, das ihm durch das ganze Leben ein treuer Genosse bleibt. Ist es einem Protestanten erlaubt, auch nach dieser Seite hin einen Rath zu geben, so möchte auch für ein solches römisch-katholisches Volksbuch zu empfehlen sein, den größten Theil des Inhalts der Bibel zu entnehmen. Und sollte es nicht auch im Interesse dieses römisch-katholischen Volksbuchs sein, wenn es die biblischen Geschichten, die zu diesem Zweck geeignet scheinen, möglichst mit den Worten der Bibel und hier wieder, so weit die Dogmatik nicht in's Spiel kommt, in dem kernhaften Deutsch Luther's gäbe, wie sich von selbst versteht, ohne den großen Reformator zu nennen? Hat doch sogar das Münchener Jesuiten-Collegium die deutsche Grammatica Johannis Claji „ex bibliis Lutheri“ collecta im Jahr 1595 angeschafft.

Für die geistliche Anwendung des Lesens tritt also gleich nach Ueberwindung der Fibel der Religions-

unterricht ein, mag dieser nun vom Pfarrer selbst, oder mag er unter Aufsicht des Pfarrers vom Schullehrer ertheilt werden. Aber neben der geistlichen findet auch für das Volk eine weltliche Anwendung des Lesens statt, und diesem Bedürfniß, so weit es die Schule betrifft, soll das Lesebuch Genüge thun. Die Ansichten über die Erfordernisse eines solchen Lesebuchs mußten um so weiter auseinandergehen, da man sich öfters nicht einmal darüber klar war, daß dieses Lesebuch nicht die Aufgabe haben kann, zugleich auch der geistlichen Seite der Volksbildung zu genügen. Nicht als wollten wir ein religionsloses oder gar ein irreligiöses Lesebuch. Die Beziehungen auf die Religion, ja sogar auf die besondere christliche Confession, deren Schulen das Lesebuch bestimmt ist, sollen keineswegs vermieden oder verwischt werden. Aber darüber müssen sich die Verfasser solcher Lesebücher klar sein, daß das Volk seine geistliche Nahrung nicht aus ihren Lesebüchern, sondern aus der Bibel und dem Gesangbuch zu entnehmen hat.

Aber auch abgesehen von der Beimischung des Geistlichen gehen die Ansichten über den Inhalt eines Lesebuchs für Volksschulen weit auseinander. Während die einen an die Spitze die Schönheit stellen, den poetischen Sinn im Volke wecken und erhalten wollen, fordern die andern einen Inbegriff von Kenntnissen, die dem weiteren Leben praktischen Gewinn bringen. So weit diese beiden Richtungen auseinandergehen, stimmen doch ihre besseren Vertreter darin überein, daß der Inhalt des Lesebuchs von bleibendem Werth für das Leben sein soll. Behalten wir fest im Auge, daß wir hier von der Volksschule reden, in welcher die Schüler ihren ganzen Lernbedarf für das weitere Leben einsammeln, so werden wir der Prosa wünschenswerther Kenntnisse ihren Platz neben der Dichtung nicht versagen. Einiges, wenn auch nur

das Allernothwendigste, aus Natur und Geschichte soll auch der Bauer und Handarbeiter aus der Schule mitnehmen; und da die Mittel dieser Stände in der Regel nicht so sind, daß sie sich ganze Bibliotheken anschaffen können, so muß das Unentbehrlichste durch das Lesebuch geboten werden. Aber hier möchte ich mich nun entschieden für eine Ansicht aussprechen, die viele und vorzügliche Männer zu Gegnern hat. Ich bin nämlich unbedingt der Meinung, daß der eigentlich lehrhafte — auf einem höheren Gebiet würde man sagen „wissenschaftliche" — Theil des Lesebuchs von dem dichterischen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden muß. Es sollen wo möglich zwei verschiedene Bücher sein. Was man für die Mischung sagt: „In Beschäftigung und Erholung ist das Leben des Kindes", hält nicht Stich. Denn nicht die Vermischung, sondern gerade die Scheidung fordert das Leben. Das verschiedene Ziel verlangt eine verschiedene Behandlung. Ein großer Theil des lehrenden Lesebuchs muß trocken und kurz sein, nur an den Hauptstellen unterbrochen durch näheres Eingehen, durch passende Bruchstücke ausgezeichneter Naturforscher und Geschichtschreiber u. s. f. Das Verdienst besteht in der Auswahl der Thatsachen. In allem, was zur Naturgeschichte und Geographie gehört, muß ohnehin die Anschauung und weitere Erläuterung das Beste thun, die kurzen Notizen des Lesebuchs können nur zum Merkzeichen des Gesehenen dienen. In der Geschichte aber werden nur die hervorragendsten Thaten des deutschen Volkes und seiner Fürsten im Lesebuch selbst eine lebendige und charakterbildende Darstellung finden. Besondere Schwierigkeiten werden bei Herstellung eines solchen Lesebuchs die Perioden machen, in denen Deutschland innerlich gespalten war. Manches derartige wird in einem Lesebuch für Volksschulen gar nicht, Anderes nur ganz kurz zu erwähnen

sein. Manches aber muß der eingehenderen Darstellung zugetheilt werden, nicht nur weil die Erzählung dieser Kämpfe zu den wichtigsten Abschnitten der ganzen deutschen Geschichte gehört, sondern auch weil ein Theil unserer größten Charaktere an der Spitze der kämpfenden Parteien gestanden hat. Hier wird sich nun sehr bald die Unmöglichkeit zeigen, die großen Schicksale unseres Volkes für die Schulen aller deutschen Lande gleichmäßig darzustellen. Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigene Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt? Sollte es dem Oesterreicher unmöglich sein, die großen Eigenschaften Friedrichs des Zweiten anzuerkennen? Und würde nicht in den Augen der preußischen Jugend der geniale Eroberer und Vertheidiger Schlesiens noch gewinnen, wenn man der Kaiserin Maria Theresia und ihren tapferen Generalen Gerechtigkeit widerfahren ließe?

Ist so das Gebiet der eigentlichen Kenntnisse für den einen Theil des Lesebuchs ausgeschieden, so kann sich der andere um so freier halten von der Verirrung in das ausdrücklich Lehrhafte. Was den Inhalt dieses zweiten Theils betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, daß nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört, und daß dieses Vorzüglichste einerseits bei unseren großen Schriftstellern, andererseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit unvordenklichen Zeiten schon besitzt. Nur halte man bei der Auswahl die Grenzen streng ein, die dem Verständniß der Volksschule gesetzt sind und gesetzt sein sollen. Die Ausscheidung des specifisch Unterrichtenden, auf die wir dringen, wird diesen Theil vor einem verkehrten Stre-

ben nach einer vermeintlichen Vollständigkeit bewahren, das häufig zur Aufnahme mittelmäßiger oder ganz ungehöriger Füllstücke verleitet hat. Noch möchte ich einen Vorschlag als Anfrage an die Sachverständigen richten: Sollte es nicht zweckmäßig sein, auch in diesem Theil wieder alles Sangbare in ein besonderes Büchlein auszuscheiden? Das Volk bekäme auf diese Art zu seinen geistlichen Hauptschriften, der Bibel, dem Gesangbuch, dem Katechismus, drei kleine weltliche Bücher: ein Lehrbuch, ein Lesebuch und ein Liederbuch. Und so ohne allen Vergleich wichtiger für die unerschütterliche Grundlage aller Volksbildung die geistlichen Schriften sind, so würden doch auch diese weltlichen, gut verabfaßt, nicht ohne Frucht bleiben.

Das zweite Bindeglied zwischen dem Volk und der Schriftsprache bildet das Schreiben. Hier soll nun der Bauer selbst thätig werden in Handhabung der Schriftsprache, die Sache wird bedenklicher, die Schwierigkeit, ja die Verzweiflung am endlichen Erfolg größer. Denn bringt man es auch etwa am Ende einer siebenjährigen Schulzeit unter unsäglichen Qualen des Lehrers und der Schüler dahin, daß ein Theil der Schulkinder leidlich orthographisch schreibt, so nimmt doch nach vollendeter Schulzeit kein Theil des Erlernten von seinem Besitzer so schnell wieder Abschied wie seine orthographischen und grammatischen Künste. Ein weit stärkerer Bruchtheil, als viele annehmen, verlernt die ganze Sache und kann in reiferem Alter so gut wie gar nicht mehr schreiben. Aber auch seine Lieblingsschüler sieht der eifrige Lehrer mit tiefem Bedauern von Jahr zu Jahr wieder mehr in das altgewohnte Geleise „mundartlicher Sprachfehler" einlenken. Es wird daher der Mühe werth sein zu untersuchen, ob nicht das Ziel, das man sich steckt, ein falsches ist. Was hat der Bauer und Handarbeiter

in seinem Berufsleben zu schreiben? „Gar nichts", antwortet der unbedingte Lobredner vergangener Zeiten. So schnell aber sind wir nicht fertig. Der Meister, der seine Rechnung nicht selbst schreiben kann, läuft Gefahr, der Spott und vielleicht auch der betrogene Narr seines Lehrjungen oder seiner noch schulpflichtigen Kinder zu werden. Der Bauer, der sich seine Termine im Kalender notirt, ist allemal im Vortheil gegen den, der sich auf sein Gedächtniß verlassen muß. Wer ein Gemeindeamt verwaltet, wird auch bei der vernünftigsten Einrichtung dieser Dinge bisweilen in den Fall kommen, schreiben zu müssen. Und wie viel wird in unserer Zeit gewandert, wie viele Familien werden zerrissen, ihre Glieder oft durch weite Lande und Meere von einander getrennt! Und welche Freude es ist, wenn einmal wieder nur einige schlecht geschriebene Seiten vom Sohn oder der Tochter aus Amerika anlangen, das muß man selbst mitangesehen haben. Dann wird man nicht mehr von der Nutzlosigkeit des Schreibunterrichts für die Volksmassen reden.

Aber eine andere Frage ist die: Muß denn das, was der Bauer und Handwerker schreibt, regelrechtes Bücherdeutsch sein? Darauf antwortet die Praxis mit Nein. Denn verlangt man regelrechtes Schriftdeutsch, so wird man wenigstens zugeben müssen, daß alle bisherigen Bemühungen fruchtlos gewesen sind. Der Bauer und Handwerksmann bringt nach wie vor seine „mundartlichen Sprachfehler" auch in sein Geschriebenes, und alles Eifern dagegen verfängt nichts. Man hat deshalb den Vorschlag gemacht, das Schreiben der Hochdeutschen Schriftsprache überhaupt aus den Volksschulen zu verbannen und statt dessen in jedem Theile Deutschlands die dort übliche Mundart schreiben zu lehren. Damit aber der Lehrer wisse, was er nun eigentlich zu lehren habe, müßte natürlich

zuvörderst der normale Dialekt jeder Landschaft ermittelt werden. Sollte man versuchen, diesen Vorschlag in's Leben zu rufen, so würde von zwei Dingen eins eintreten: Entweder das Unternehmen würde sehr bald als unausführbar scheitern, oder man würde im Lauf der Jahre an der Stelle der Einen Hochdeutschen Schriftsprache ein Dutzend neuer Literatursprachen geschaffen haben. Diese neugeschaffenen Schriftsprachen würden sich aber auf ihrem eigenen Gebiet in einem ähnlichen Gegensatz finden mit der gesprochenen Mundart der einzelnen Dörfer und Städte, wie gegenwärtig die hochdeutsche Schriftsprache. Fügen wir uns also in den Gang der deutschen Geschichte und lassen der hochdeutschen Schriftsprache die Ehre, die einzige schulmäßig und zum Schreibgebrauch erlernte Form der deutschen Sprache innerhalb der Grenzen Deutschlands zu sein!

Ganz richtig aber ist der Gedanke, daß der Unterricht in der Volksschule von der gesprochenen Mundart auszugehen hat. Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers, mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen. Es wird deshalb die Aufgabe der Volksschule sein, den Schüler, so weit er sich überhaupt an der Schriftsprache betheiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten. Dem ganzen Zweck und Charakter der Volksschule gemäß wird dies aber möglichst auf dem Wege praktischer Uebung zu geschehen haben. Der Volksmundart, die der Schüler aus dem elterlichen Hause mitbringt, kommt von der anderen Seite das Lesen der schriftdeutschen Bücher, das Singen der schriftdeutschen Lieder und das Hören der mehr oder weniger schriftdeutschen Predigt entgegen. Unzählige Mal wird den Religionslehrer die bloße rein sachliche Erklärung nöthigen, zur Mundart seiner Schüler

hinabzusteigen. Dieselben Dinge werden dann ohne alle Beziehung auf Sprachunterricht auch wieder schriftdeutsch ausgedrückt, und so entsteht ein Herüber und Hinüber zwischen Volksmundart und Schriftdeutsch, das den Schüler schon ohne allen besonderen Sprachunterricht zu einem leidlichen Verstehen des Schriftdeutschen führt. Soll nun aber der Schüler, etwa im Religionsunterricht, selbst sprechen, so wird er sich anfänglich vollständig seiner Mundart bedienen, nach und nach aber wird er in der Unterrichtsstunde mehr und mehr Schriftdeutsches in seine Mundart mischen, schon deswegen, weil die Sprüche und Lieder, die er anzuführen hat, der gelesene Text der biblischen Geschichten, die er nachzuerzählen hat, schriftdeutsch sind. Die Sprache des Confirmanden in der Religionsstunde wird sich ganz unwillkürlich von der Sprache, die er mit seinen Genossen auf der Gasse führt, unterscheiden, wenn auch in vielen Fällen nur der feinere Kenner der Volksmundart den Unterschied wahrnimmt. So lernt der Schüler nach und nach ein Stück Schriftdeutsch in einer Weise, die mit dem ursprünglichen Erlernen seiner mundartlichen Muttersprache weit mehr Aehnlichkeit hat, als mit der Art, wie wir in den Schulen Lateinisch oder Griechisch lernen. In derselben Zeit geht mit dem Erlernen und Ueben des Lesens das Erlernen und Ueben des Schreibens Hand in Hand. Der Schüler schreibt die schriftdeutschen Wörter nach, die ihm der Lehrer an der Tafel vorschreibt, er kopirt nach und nach ganze vorgeschriebene Sätze, man läßt ihn vielleicht auch Sprüche oder Liederverse, die er für den Religionsunterricht zu lernen hat, in ein besonders dazu angelegtes Heft aus seinen gedruckten Büchern abschreiben. So gewöhnt er sich auch von dieser Seite, zumal für das Schreiben, einigermaßen an die schriftdeutschen Formen. Soll er nun aber ohne Vorlage etwas Eigenes zu

Papier bringen, so wird er stutzen und selten wissen, wie man dies angreift. Er bedarf demnach hierzu einiger Anleitung, nicht „zum Auffinden des Gedankeninhalts", sondern dazu, wie man gedachte und gesprochene Worte in geschriebene Buchstaben faßt. Den einfachsten Uebergang hierzu vom bloßen Abschreiben des Vorgelegten bildet das Diktiren und das Korrigiren des Diktirten. Es versteht sich von selbst, daß man hiermit nicht zu warten hat bis zur Vollendung der oben angegebenen Uebungen. Vielmehr kann das Diktiren sehr bald mit dem Abschreiben Hand in Hand gehen. Schon bei dem Niederschreiben des Diktirten wird sich die Neigung der Kinder zeigen, die Eigenthümlichkeiten ihrer Mundart geltend zu machen. Noch weit mehr aber und in viel größerer Ausdehnung wird dies der Fall sein, wenn man sie dann und wann etwas Eigenes, eine kleine nacherzählte Geschichte oder dergleichen, zu Papier bringen läßt. Hier wird, auch abgesehen von Ungeschick und Nachlässigkeit, in unzähligen Fällen nicht so geschrieben werden, wie das Buch schreibt, sondern so wie der Schüler spricht. Doch wird der Schüler ohne alle besondere Anweisung in der Regel nicht seinen Straßendialekt, sondern er wird die Mischung von Mundart und Schriftdeutsch schreiben, die er in der Schule zu sprechen sich gewöhnt hat. An dieses Mittelding nun hat in der Volksschule der Unterricht in der Rechtschreibung anzuknüpfen. Es soll allerdings die Sprache, die der Schüler *schreibt*, möglichst annähern der Sprache, die er in seinen Büchern *liest*. Aber nicht diese regelrechte Uebereinstimmung dessen, was der Bauer und Handarbeiter schreibt, mit der Büchersprache ist die eigentliche Aufgabe der Volksschule, sondern möglichste Geläufigkeit im Schreiben überhaupt, damit nicht hinter Pflug und Ambos die edle Kunst des Schreibens gänzlich wieder vergessen werde.

Der Unterschied zwischen den beiden Zielen wird sich leicht herausstellen. In den Elementarklassen solcher höheren Schulen, die zum Ziel setzen, ihre Schüler fehlerloses Schriftdeutsch schreiben zu lehren, wird es eine Hauptaufgabe des Lehrers sein, provinzielle Eigenheiten aus der Schreibung seiner Schüler auszurotten. Man weiß, welche unsägliche Mühe dies häufig kostet. Dagegen wird für den Volksschullehrer die Beseitigung provinzieller Eigenheiten eine ganz andere Stellung einnehmen. Die hauptsächlichsten Abweichungen der hochdeutschen Schriftsprache von ihrer häuslichen Mundart wird er seinen Schülern allerdings einprägen. So werden z. B. in niederdeutschen Gegenden die Schüler den wesentlichen Unterschied zwischen den niederdeutschen und hochdeutschen Konsonanten theils durch Gewöhnung, theils durch ausdrückliche Anweisung zu lernen haben. Aehnlich verhält es sich mit den wesentlichsten Eigenthümlichkeiten des mundartlichen Vokalismus in den meisten deutschen Gegenden. Aber selbst in diesen Dingen wird der Lehrer die Einmischung der einen oder anderen mundartlichen Form sehr glimpflich behandeln. Denn er wird sich wohl hüten, nach Art der früheren Unwissenheit den Schülern die Formen ihrer Mundart als Sprachfehler zu bezeichnen. Er wird sich vielmehr damit begnügen, ihnen zu sagen: So spricht man wohl, aber so schreibt man nicht. Was aber vollends über diese Hauptabweichungen hinausgeht, das wird der Lehrer theils gar nicht berühren, theils wird er es in einer Weise thun, die nicht darauf ausgeht, das schriftdeutsch Richtige mit der eisernen Strenge durchzuführen, die in höheren Schulen allerdings heilsam und nothwendig ist.

Aber ist das nicht ein abscheuliches Gemisch von Schriftsprache und Mundart, das wir dem Arbeitsmann zu schreiben gestatten wollen? Antwort: Er

thuts doch, wir mögens gestatten oder nicht gestatten. Was aber die vermeintliche Abscheulichkeit dieses Mischens von Schriftsprache und Mundart betrifft, so thut der Bauer, wenn er schreibt, damit nichts Anderes, als was wir Alle mehr oder weniger thun, wenn wir sprechen. Die gesprochene Sprache der Gebildeten hält sich überall in einer gewissen Mitte zwischen der Büchersprache und der landschaftlichen Mundart. Sie thut dies selbst da, wo der Gebildete mit Bewußtsein bald mit seinen engeren Landsleuten seinen Dialekt, bald mit anderen Deutschen schriftdeutsch spricht. Behielte nicht auch in solchen Fällen die landschaftliche Mundart einen gewissen Einfluß, so müßte man einen schriftdeutsch sprechenden Basler von einem schriftdeutsch sprechenden Hamburger nicht unterscheiden können. Es ist hier nicht der Ort, näher einzugehen auf die eigenthümliche Art, wie sich die Sprache des Gebildeten ganz unwillkürlich bald mehr dem strengen Bücherdeutsch nähert, z. B. auf der Kanzel oder auf dem Katheder, bald sich eine größere Beimischung mundartlicher Eigenthümlichkeiten gestattet, z. B. im Gespräch mit Seinesgleichen, bald endlich ein entschiedenes Uebergewicht der Mundart zeigt im Verkehr mit Tagelöhnern und Werkleuten. Wir führen dies nur an, um darauf hinzudeuten, wie der schriftliche Ausdruck der einzelnen Bauern und Handarbeiter je nach Anlage, Schule und Umgebung sich in ähnlicher Weise bald mehr der Büchersprache, bald mehr der Mundart nähert, ohne daß man dies bei sonst gesunder und ungezierter Natur tadeln darf.

So viel über die Behandlung der Muttersprache auf der Volksschule.

Wenden wir uns jetzt dem Unterrichte der Mädchen zu. Hier ist unstreitig die Erziehung derselben im elterlichen Hause von dem größten Einfluß; die Eltern, und vorzüglich die Mutter, haben die Auf-

gabe, gleichsam das Fundament zu legen, auf dem der Lehrer dann mit leichter Mühe fortbauen kann, um dem Zögling die Bildung zu geben, die ihm für's Leben und später auch als Gattin und Mutter nicht fehlen sollte. Wie nun aber eine gute Erziehung der Mädchen im elterlichen Hause erzielt werden kann, um segensreich auf die Zukunft zu wirken, darüber wollen wir Raumer sprechen lassen. Er stellt gleich zu Anfang die Frage:

„Wie müssen die Töchter erzogen werden, um den Beifall von Männern zu gewinnen? —

Sollen die Töchter den Männern gefallen, so wird öfter vor Allem jede Gelegenheit wahrgenommen, wo sie Bekanntschaften machen können. Sobald die Tochter das Alter erreicht hat, besucht sie daher Gesellschaften und versäumt besonders keinen Ball. Auch die geizigste Mutter hält es für ihre Pflicht, der Tochter ein theures Ballkleid zu kaufen. Der Tanz ertheilt das Privilegium einer gegenseitigen Annäherung; wie oft gab ein Ballabend, ja ein einziger Walzer Veranlassung zum Schließen einer unseligen Ehe! Hatte man doch in Berlin für Ehen dieses Ursprungs den Namen „Balleben". Das erste Verzücktsein überlebt kaum die Flitterwochen, und manches junge Ehepaar der Art konnte vierzehn Tage nach der Hochzeit auf Grund gegenseitigen „unüberwindlichen Widerwillens" nach preußischem Landrechte wieder getrennt werden. Doch der Zweck gemeiner Eltern ist, wie gesagt, erreicht, wenn nur ihre Tochter einen Mann hat — mag sie sich immerhin mit ihm liebelos in kältester Langeweile durch's Leben schleppen.

Betrachten wir nun, welche Pflichten in einer gottgefälligen Ehe dem Manne, welche der Frau in Bezug auf die Erziehung der Kinder obliegen.

Ich verwies, sagt Raumer, auf Pestalozzi's Lienhard und Gertrud, auf dies so lebendige, schöne

Bild eines geheiligten Familienlebens. Man muß Gertrud liebgewinnen und hochachten, wie sie voll treuer Liebe gegen ihren Mann, gegen ihre Kinder, gegen Arme und Verwahrloste in der Gemeinde ist, und dabei so verständig, so entschlossen thätig für Alle.

Nur Eines höre ich tadeln, selbst von Frauen, nämlich solchen, die wohl wissen, was zu ihrem Frieden dient. Es ist der Lienhard, sagen sie, ein herzensguter Mann, auch fleißig in seinem Berufe, aber schwach, oft taktlos und leicht zu verführen. Das ist kein Hausvater, an ihm hat seine Frau keinen Halt, im Gegentheil, sie muß ihn unter ihre Obhut und Leitung nehmen, und oft gut machen, was er versteht. Wäre er nur als Hausvater das, was Gertrud als Hausmutter ist! besonders in Bezug auf Erziehung der Kinder. —

Diese treffende Einrede führt uns auf's Natürlichste zur Betrachtung, was dem Hausvater und was der Hausmutter in Beziehung auf die Töchtererziehung obliege.

Mancher dürfte glauben: diese Erziehung falle der Mutter ganz anheim, der Vater könne hier kaum eingreifen. So scheint es — aber es scheint nur so. — Der Mann, welcher mit heiligem Ernst die Ehe schließt, muß doch einigermaßen wissen, was er thut, eine Art Begriff und Ideal der Ehe haben. Er wird an die Pflichten denken, die ihm fortan obliegen werden gegen die Frau und gegen die Kinder — falls ihm Gott Kinder schenkt. Liebe und Gewissenhaftigkeit werden ihn treiben, an die Kindererziehung zu denken, an das Ziel derselben und den Weg zum Ziele. Mit jedem Jahre und mit jedem Kinde, das Gott schenkt, wird ihm seine pädagogische Aufgabe klarer werden, sein Geschick, sie zu lösen, wachsen. Eine verständige, demüthige Frau hat an einem solchen Manne einen

Halt und wird gern von ihm lernen; dagegen wird der verständige Mann, welcher weiß, was er kann und soll, die Ausführung der Mädchenerziehung bis in's Einzelne gewiß der Frau getrost anvertrauen. Auch beim besten Willen wäre er ja nicht im Stande, dies Detail über sich zu nehmen. Es verlangt das einmal mehr Zeit, als er bei seinem bürgerlichen Berufe in der Regel erübrigen kann, vor Allem aber verlangt es Gaben, die er nicht hat, welche aber den Frauen reichlich verliehen sind.

Was aber vom Hausvater bei Erziehung der Töchter mit Recht gefordert wird, das leistet Pestalozzi's Lienhard gar nicht. Er läßt die Frau hierin ganz gewähren; sie aber denkt nicht daran, sich mit ihm über die Erziehung der Kinder zu berathen. Kurz, sie hat in dieser Hinsicht die doppelte Rolle des Hausvaters und der Hausmutter.

Damit soll gewiß nicht in Abrede gestellt werden, daß man das, was der Frau bei der Erziehung, selbst der Knaben, obliegt, nicht hoch genug anschlagen könne. Die tüchtigsten Pädagogen sind darüber einverstanden. —

So sagt Fenelon in seinem trefflichen Buche über Erziehung der Mädchen: „Haben die Frauen nicht Pflichten, welche Fundamente des ganzen Lebens sind? Sind sie es nicht, welche die Familien verderben oder erhalten? Sie üben den wichtigsten Einfluß auf die guten und bösen Sitten fast aller Welt. Eine verständige, fleißige, tiefreligiöse Frau ist die Seele eines ganzen, großen Hauses, sie ordnet es in Bezug auf zeitliche und Heilsgüter."

Dann zeigt Fenelon näher, wie die Frau zum Segen oder zum Verderben ihres Mannes und ihrer Kinder wirken könne, weshalb ihre Thätigkeit für das allgemeine Wohl kaum minder wichtig sei, als die der Männer.

Luther sagte, fromme Familien begründen das Glück der Völker, Fenelon und Pestalozzi fügen hinzu: und fromme Frauen begründen vorzugsweise das Glück der Familien. Haben sie auch keinen unmittelbaren Einfluß auf Staat und Kirche, so haben sie doch den bedeutenden mittelbaren, durch ihren Einfluß auf die Erziehung nicht bloß der Töchter, sondern auch der Söhne.

Was die bedeutendsten Männer, was z. B. die Gracchen, der h. Augustin und wie viele andere ihren Müttern verdankten, ist aller Welt bekannt. Und wie viel still verborgenes, mütterliches Verdienst um die Erziehung der Söhne ist nur Gott bekannt! Unzählige Männer haben zeitlebens das Andenken ihrer lieben Mütter, welche sie mit aller Treue von früh auf zum Guten anhielten, dankbar gesegnet.

Ist aber der Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Knaben so groß, obgleich der Vater, der Lehrer, Mitschüler und so viele andere auf diese Erziehung einwirken, wie viel größer muß ihr Einfluß auf die Erziehung der Mädchen sein, da sie fast ganz den mütterlichen Händen anvertraut ist.

In Erwägung dieses Einflusses hat man in neuester Zeit Anstalten gemacht, die Mädchen eigens zu Erzieherinnen zu bilden; es ist selbst die Rede, man solle zu dem Ende Seminare für Mädchen stiften. Der Seminarinspector, seine Frau und Kinder sind bestimmt, eine Normalfamilie vorzustellen, an und in welcher die Seminaristinnen sich heranbilden sollen; vorzüglich ist es aber darauf abgesehen, ihnen alles Mögliche in streng bestimmten Stunden zu lehren.

Ein schlichter Mensch fühlt sogleich das Unnatürliche dieses Plans. Mädchen gehören ihrer Familie an; das Familienleben ist ihre Schule, ihr Normalvater ist ihr eigener Vater und ihre Normalmutter ist die eigene Mutter — so ist Gottes Ordnung. Wenn

die ältere Schwester der Mutter in der Haushaltung bei Erziehung der jüngeren Kinder u. s. w. beisteht, so lernt sie auf's Einfachste und Natürlichste, was ihr einst aus Hausfrau Noth thut, ohne daß sie pedantisch und roh auf ihre künftigen etwaigen Mutterpflichten hingewiesen und zuletzt doch nur zur Gouvernante abgerichtet wird. Denn einzig Gouvernanten könnten aus einem solchen Seminar hervorgehen, steife Gouvernanten, welche dem Manne ein Erziehungssystem zur Mitgift brächten und vermeinten: sie allein verständen sich auf's Erziehen, da sie es zunftmäßig gelernt; der Mann habe, da er keine solche Schule durchgemacht, nichts drein zu reden, weil er eben nichts von der Sache verstehe. —

Wir wissen, daß ein Mädchen trotz eines Reichthums an Kenntnissen und Fertigkeiten sehr ungebildet sein könne. Das so oft gemißbrauchte Wort: Gedächtnißkram — dürfte doch passen, um das Wissen vieler Mädchen zu bezeichnen; man wird versucht, ihre Seele mit Locke für eine ursprüngliche Tabula rasa zu halten, für ein Brett, auf welches Maler zwar Mancherlei abgebildet, aber Brett blieb Brett.

Der Unterricht muß der Art sein, daß er eine lebendige Assimilation des zu Lernenden bezielt, daß alles Gelernte, wie eine geistige Speise, in succum et sanguinem übergeht, dem ganzen Menschen zum Wachsthum, zur Stärkung und Verklärung dient, mit einem Worte, ihn bildet.

Die Mädchenbildung verlangt meist eine ganz andere Unterrichtsweise, als die der Knaben. Diese müssen bei ihrer Neigung zur Ungebundenheit schon früh in Zucht genommen, geschult, zu ununterbrochenem, ausdauerndem, geistigem Arbeiten, zur gehorsamen Unterwerfung unter eine feste Ordnung gewöhnt werden. Eine solche Gewöhnung verlangt das spätere Leben und Wirken des Mannes.

Wollte man die Mädchen auf gleiche Weise behandeln, so würde man sie für ihren Lebensberuf nicht gut berathen. Ich kannte Mädchen, denen vom Vater ein fester schulmäßiger Stundenplan vorgeschrie- war, an welchem so streng gehalten wurde, daß ich glaube, es hätten sich die Mädchen in der bestimmten Rechen- oder Schreibstunde kaum, oder doch nur unwillig eine Pause erlaubt, um dem kranken Bruder ein Glas Wasser zu holen. Wer könnte das billigen?

Soll denn aber gar keine schulmäßige feste Ordnung das Lernen der Mädchen regeln? Ordnung muß auch sein; aber eine Ordnung ganz anderer Art als in der Schule. Die wahre Ordnung verlangt, daß man in jedem Augenblicke das thue, was gerade dieser Augenblick unbedingt vor Allem fordert. Würde zum Beispiel ein Pfarrer, der in Nachsinnen über seine Predigt versunken wäre, zu einem Todkranken gerufen; er müßte von seiner Arbeit auf der Stelle lassen und zum Kranken gehen; der amtliche Liebesdienst ginge allem Studiren vor.

Dies Beispiel leidet auf das ganze Leben der Mädchen Anwendung. Eine bestimmte Tagesordnung ist ihnen zur gewissenhaften Befolgung vorzuschreiben; und dennoch müssen sie von Kindheit auf daran gewöhnt werden, in jedem Augenblicke, wenn es nöthig ist, von den Büchern oder vom Klavier aufzustehen, um etwa einem kleinern Kinde zu helfen, oder sonst den Eltern etwas zu besorgen. Solche Fälle können natürlich nicht in die Tagesordnung aufgenommen werden, sie sind ja Ausnahmen von der Regel. Man gewöhne nur die Mädchen, nach geleistetem Liebesdienste sogleich zu den Büchern nnd zum Klavier zurückzukehren, und im Lesen und Spielen ruhig fortzufahren, als wären sie gar nicht unterbrochen worden.

Der Schulunterricht steht darin dem häuslichen nach, als er durch keine Liebesdienste unterbrochen wird, das Lernen mehrere Stunden hintereinander eins und Alles ist — das taugt nicht für Mädchen.

Wer sich hieran stieße und ein schulmäßiges, durch Nichts gestörtes Lernen so überschätzte, daß ihm dagegen gehalten dies Dienen der Mädchen ganz untergeordnet däuchte, der lasse sich von Göthe eines Bessern belehren. Er sagt:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib, nach ihrer Bestimmung;
Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für And're.
Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in Andern!
Denn als Mutter fürwahr, bedarf sie der Tugenden alle.

In diesen goldenen Worten ist das wesentlichste Moment in der Mädchen-Erziehung ausgesprochen: sie sollen dienen lernen, damit sie hierdurch befähigt werden, nicht bloß mit Worten und mit der Zunge,

sondern mit der That und Wahrheit zu lieben. Der Dichter fügt hinzu: durch solch Dienen gelangten sie zum Herrschen, nämlich in dem Gebiet, wo ihnen das Herrschen gebührt, falls sie demselben gewachsen sind.

Gegen den schulmäßig streng an die Stunde gebundenen Unterricht der Mädchen tritt Fenelon noch aus einem andern als dem oben angeführten Grunde auf.

„Eine zu pedantische Regelmäßigkeit, sagt er, die ein Lernen ohne alle Unterbrechung verlangt, schadet den Mädchen sehr; oft affektiren Lehrer solche Regelmäßigkeit, weil sie ihnen viel bequemer ist, als eine stete Aufmerksamkeit, die jeden günstigen Augenblick benutzt."

An einer anderen Stelle charakterisirt er jenen allzuregelmäßigen Unterricht: „Da ist keine Freiheit, keine Heiterkeit, es ist Lection, nichts als Lection, Stillschweigen, steife Haltung, stetes Verbieten und Androhen."

Eine Aufmerksamkeit, welche jeden günstigen Augenblick benutzt, verlangt Fenelon. Eine solche findet sich aber weit mehr bei Müttern, welche zu Hause, als bei Lehrern, die in Schulen unterrichten; ja die Lehrer, gebunden durch fest bestimmte Stunden, könnten nicht mit voller Freiheit „günstige Augenblicke" benutzen. — Andere wichtige Einwendungen gegen das Unterrichten der Mädchen in Instituten werden wir weiter unten anführen, nachdem wir vorher besprochen, warum es höchst wünschenswerth sei, daß die Mütter so viel wie möglich selbst die Töchter im Hause unterrichten.

Man sollte denken: in unserer Zeit, da die Mädchen mehr als je angehalten werden, alles Mögliche schulmäßig zu erlernen, da müßten sie später als Mütter alles Erlernte auch lehren können, um so mehr, als

eben dies Lehrenkönnen, die Lehrkunst, mit ein Zweck ihres Lernens gewesen.

Leider ist mir, sagt Raumer, mehr als eine Frau bekannt, welche Jahre lang in einem Mädchen-Institute Unterricht genoß, sich hier auszeichnete, und sich dennoch mit dem Unterrichten ihrer Kinder durchaus nicht befaßte.

Sollte vielleicht das schulmäßige Lernen der Mädchen selbst der Grund sein, daß sie späterhin, als Frauen, an ihrer Fähigkeit zu lehren verzweifeln? Sie wissen dann von keinem andern Unterricht, als von einem sogenannten methodischen; es widerstrebt aber ihrer ganzen Natur, wenn sie natürlich und schlicht geblieben sind, nach Art der Lehrer, die sie hatten, zu unterrichten. Was selbst bei diesen schon so oft als steife, pedantische Manier erscheint, das müßte, von einer Frau nachgeahmt, zur ärgsten Caricatur ausarten. Welche Mutter möchte sich aber wohl ihren Kindern gegenüber unnatürlich und lächerlich zeigen?

Hätte eine geschulte Mutter dennoch den Trieb, ihre Töchter selbst zu unterrichten, so müßte sie freilich in der Regel den Schulweg, den sie selbst geführt wurde, verlassen und vergessen, und eine einfache, unverkünstelte Weise sich noch anzueignen suchen.

Nur einige Lehrgegenstände sind der Art, daß die Mütter, wie wir gleich sehen werden, meist nicht gehörig in denselben unterrichten können; es sind solche, welche einen Lehrer verlangen, der Einsicht und Uebung verbindet, und durch eine längere Praxis so Manches gefunden hat, wodurch das Erlernen erleichtert und abgekürzt wird. Besonders gilt dies vom Unterricht in den ersten Anfängen einiger Künste, so in der Kunst zu lesen, zu schreiben, Klavier zu spielen ꝛc.

Doch wir irren, wenn wir meinen, hiermit seien

die Einwendungen vieler Mütter gegen das Unterrichten der Töchter beseitigt. Sie wiederholen: uns fehlt die Zeit — Kenntnisse fehlen — das Lehrgeschick fehlt, und was wird nicht als fehlend bezeichnet! Nur Eines erwähnt man nicht gern: der ernste, ausdauernde, gewissenhafte Wille fehlt.

Mir fehlt die Zeit, sagt manche Mutter, die doch Zeit hat zu unnützen, eitlen Gesellschaften, zum Theater und zu was nicht Allem! Möchte sie doch einmal zusammenrechnen, wie viele Stunden in der Woche solche unwichtige Dinge ihr rauben! Aber Kenntnisse fehlen ihr; — wie viel könnte sie nicht lernen, wollte sie nur einen Theil jener unnütz verschwendeten Zeit zum Lernen anwenden, wollte sie besonders durch Unterrichten der Töchter lernen. Lehrgeschick fehlt? — Eine schlichte Mutter, welche ihre Töchter herzlich liebt, der es Gewissensache ist, sie nach Kräften gut zu erziehen, die wird mit Gottes Hülfe den rechten Weg schon finden, jene einfache, ungekünstelte Lehrweise; sie kann sich überdies mit ihrem Manne und verständigen Freunden berathen.

Ist es ihr voller Ernst und ihre Kräfte sind doch nicht den Anforderungen gewachsen, dann erst ist es Zeit und Noth, sich nach Hülfe umzusehen.

Zunächst, wenn mehrere Familien wesentlich gleichgesinnt und einander befreundet sind, dann läßt vielleicht eine der Frauen, die besonders gut französisch weiß, die Töchter der anderen Frauen an dem Unterrichte Theil nehmen, welche sie den ihrigen giebt; eine zweite vertritt eben so den Gesang u. s. w.

Könnte der Ausfall auch auf solche Weise nicht ersetzt werden, dann mögen mehrere befreundete Familien gemeinschaftlich Privatlehrer annehmen, welche in einem oder auch abwechselnd in den verschiedenen Häusern jener Familien die Töchter in einzelnen Stunden unterrichten.

Zu den obengenannten Gründen, warum wir in der Regel gegen den Unterricht der Mädchen aus den höhern Ständen in sogenannten Instituten sind, kommen folgende:

Kinder aus einander befreundeten, gleichgesinnten und in gleicher Weise lebenden Familien mögen immerhin gemeinschaftlichen Unterricht genießen; eines hört da vom andern nichts, was nicht mit dem übereinstimmte, was es in seinem Hause hört und erlebt. Ganz anders ist es, selbst in den besten Mädcheninstituten. Hier finden sich Mädchen zusammen aus Familien, welche durchaus nicht gleichgesinnt sind, ja einander diametral entgegengesetzte Ansichten über religiöse und vaterländische Angelegenheiten, besonders aber über geselliges Leben und Vergnügungen haben. Mädchen, die zu Hause von dem weltlichen frivolen Leben Vieler, von Bällen, Theater u. s. w. nichts hören, treffen hier andere, welche ihnen diese Dinge als höchst reizend schildern. Was Wunder, daß in ihnen nun die lebhaften Wünsche aufsteigen, auch Theater und Bälle zu besuchen, daß sie fortan die Eltern mit solchen Wünschen täglich plagen, so daß diese nur zu oft schwach genug sind, nachzugeben, um nur die Plage los zu werden.

Nachdem wir nun im Allgemeinen über den Unterricht der Mädchen gesprochen, gehen wir zu den einzelnen Zweigen desselben über.

Das Lesenlernen sollte nie vor dem sechsten oder siebenten Jahre eintreten; ein verständiger, geübter Schullehrer wird es leidlich fähigen Kindern, bei einer festen, sicheren Lehrweise, in kurzer Zeit beibringen. Viele Mütter würden dagegen bei diesem Unterricht sehr unsicher verfahren, eben dadurch die Kinder zu einer widerspänstigen Verdrießlichkeit reizen, und im Gefühl, daß sie diese Verdrießlichkeit verschulden, selbst verdrießlich und ungeduldig werden.

Wenn es so käme, äußerte eine Mutter, dann würde dem Kinde nicht bloß gegen das Lesenlernen, sondern gegen Alles, was sie ihm späterhin beibringen möchte, ein Widerwille eingeflößt.

Ich kann jedoch nicht allen Müttern die Geschicklichkeit, Lesen zu lehren, absprechen, da ich selbst bei der liebevollsten, geduldigsten Mutter Lesen gelernt habe.

Können die Kinder lesen, dann bedarf es keines besonderen Lehrers mehr; eine verständige, gebildete, fromme Mutter kann die weitern Leseübungen sehr wohl leiten.

Was sollen die Kinder lesen? das ist nun die Frage. Etwa jene, in Hunderttausendenden von Exemplaren verbreiteten Kinderfreunde, mit ihren langweiligen Erzählungen von guten und bösen Kindern? vom artigen Wilhelm und dem unartigen Ludwig u. s. w.? Sollen sie dann zugleich die in diesen Kinderfreunden angeführten Verse auswendig lernen, z. B. jenes überschwängliche Gedicht, welches einer, der in Bezug auf Eitelkeit gründlich erfahren, im Katechismus aber unwissend war, ein alberner Pedant, im Namen eines solchen Wilhelm gemacht hat, ich meine jenes:

Wenn ich artig bin
Und ohn' Eigensinn,
Thue, was ich soll,
O, wie ist mir wohl.
Mich lobt der Papa,
Mich liebt die Mama,
Alles freuet sich,
Lobt und liebet mich.

Lassen wir aber diese flachen, langweiligen Lesebücher, sie stammen meist aus der Zeit des matten, langweiligen Rationalismus.

In neuerer Zeit gingen Andere, besonders Wacker-

nagel, beim Zusammenstellen seines trefflichen Lesebuches, von dem entschieden richtigen Grundsatz aus: Kinder dürften nur Gutes lesen, was bleibenden Werth hätte. Hieran ist um so mehr festzuhalten, als sich das früh Gelesene dem Gedächtniß der Kinder meist so einprägt, daß sie es bis in ihr Alter nicht vergessen. Wer möchte nun wohl Schlechtes oder auch nur ganz Mittelmäßiges in das Kindergedächtniß einpflanzen, was dann ihr Leben lang, wie ein böses Unkraut, in ihnen wucherte, was in ihnen forttönte wie elende Gassenhauer, die wir zufällig hören, und die in uns wider unsern Willen unleidlich forttönen.

Ein Zweites, was bei der Auswahl der Bücher berücksichtigt werden muß, ist natürlich dies, daß sie nicht bloß an sich gut, sondern auch für die Mädchen von bestimmten Jahren und Gaben gut und angemessen sein müssen. Ich will damit nicht sagen, sie sollen die Bücher durchaus verstehn. Dies Wort „verstehn" versteht unsere Zeit nicht, wie schon Göthe sagt. Am gewöhnlichsten mißbrauchen es Schullehrer, zudem paßt es gar nicht auf die meisten Bücher, welche den Kindern besonders zusagen. Sollen sie etwa erst Grimm's Kindermärchen lesen, wenn sie dieselben verstehn?! — Sie sollen nicht lesen, was zu verstehn, sondern was zu lieben sie reif sind. Damit sie aber nur Gutes und Schönes lieben, muß die Mutter mit größter Gewissenhaftigkeit Sorge tragen, daß sie nur Gutes und Schönes lesen, schlechte Bücher aber gar nicht in ihre Hände gerathen.

Fesselt ein Buch das Kind, so hat die Mutter keine Mühe, sie braucht zum Beispiel gewiß nicht darauf zu achten, daß ihre kleine Leseschülerin sich zusammennehme und nicht zerstreue, wenn sie ihr etwa das Märchen von Aschenbrödel, oder vom Brüderchen und Schwesterchen, zum Vorlesen gegeben hat. Wie freut sich auch das Kind, wenn es die Märchen, die

ihm längst durch wiederholtes Erzählen der Mutter lieb geworden, nun lesen kann; wie es nicht müde wurde zuzuhören, so wird es sich auch nicht satt daran lesen können.

Außer den Grimm'schen Märchen eignen sich die Sachen von Pocci, Specter's Fabeln, und so Manches von Hebel, Schubert, Claudius und Uhland für Kinder; vom Lesen der Bibel ward schon gesprochen.

Will man den Kindern das Lesen gründlich verleiden, so ist dazu nichts geeigneter, als wenn man selbst das Einfachste mit Anmerkungen, Aus- und Einlegungen, Anwendungen u. s. w. überschüttet; wenn man es mit andern Worten aufschreiben, umwandeln läßt, und was der Art unleidlicher, pedantischer Schulkünste mehr sind. Mutterwitz wird die Mutter vor solchem Aberwitz bewahren.

Kann es doch selbst eine bedenkliche Seite haben, wenn man von den Kindern Erzählungen, die sie gehört oder gelesen, nacherzählen läßt. Fenelon sagt sehr verständig: „Man gebe seinen Erzählungen ja nicht die Farbe einer Lection, nöthige das Kind nicht, sie zu wiederholen; diese Wiederholungen — wofern die Kinder nicht von selbst darauf verfallen — geniren sie und rauben ihnen alle Freude an den Erzählungen. Hat ein Kind eine Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, an Menschen, die es liebt, von selbst erzählen; aber macht ihm das Erzählen nicht zur Regel." Dies gilt auch für das später eintretende schriftliche Nacherzählen.

Wir haben oben von dem unleidlich affectirten Lesen gesprochen, was man auch den Mädchen widernatürlich beibringt; muß doch gegen diese Ausartung Fenelon das natürliche vertreten; er, der in einer Zeit und Umgebung lebte, in welchen das Unnatür-

liche in Alonge-Perücken und Reifröcken die größte Höhe erreicht hatte. Wir Deutsche sollten uns schämen! Fenelon also sagt: „Man verdirbt Alles beim Lesenlehren, wenn man die Kinder gewöhnen will, mit forcirter Emphase zu lesen. Setzt selbst den Kindern nicht zu, ganz fehlerfrei zu lesen; laßt sie natürlich lesen, so wie sie sprechen. Lesen sie in einem andern Ton, so taugt das nie und klingt wie Schuldeclamation."

Sobald die Mädchen lesen gelernt, mag ein geübter Lehrer sie im Schreiben unterrichten. Können sie schreiben, so tritt der Unterricht in der Orthographie ein, welcher nun wieder der Mutter anheim fällt.

Wir sind mit Bormann einverstanden, daß man durch Lesen richtig schreiben lernt, indem es sich uns vorzugsweise durch das lesende Auge einprägt, wie die Worte zu schreiben sind. Die Mutter dictire den Töchtern aus einem guten Buche Stellen, die sie vorher gelesen haben; das Geschriebene werde mit Vergleichung des Buches corrigirt und das Berichtigte von den Schülerinnen in's Reine geschrieben. Die Fehler tragen sie in ein besonderes Buch ein. War das Dictirte fehlerfrei geschrieben, so fällt das Abschreiben weg. Wir wissen aus Erfahrung, daß die Schülerinnen auf solche Weise mit jedem Tage richtiger schreiben lernten; es bedarf nur einer ausdauernden Geduld der Mutter. Sollte sich diese nicht völlig fest in der Orthographie wissen, so kann sie dennoch die Correctur, bei steter Vergleichung des gedruckten Originals, übernehmen. Dies wird sie selbst in der Orthographie befestigen.

Vom gewöhnlichen Französischlernen und vom Zweck dieses Lernens ward gesprochen. Wenn wir gegen beides entschieden auftraten, so ist es dennoch — wie die Dinge einmal stehn — keineswegs unsere

Meinung: die Mädchen sollten überhaupt nicht französisch lernen.

Die Mutter kann ihren Unterricht fast unmerklich beginnen — jedoch nicht vor dem achten Jahr — indem sie den Mädchen, während sie stricken ꝛc., täglich etwa drei französische Worte vorsagt und sie ihrem Gedächtniß durch öftere Wiederholung einprägt. Auf solche Weise sammeln sich die Kinder in Jahresfrist einen bedeutenden Vorrath an Worten, welche ihnen die Mutter später gedruckt zum Abschreiben vorlegt, wodurch sie die große Verschiedenheit der französischen Orthographie von der deutschen erfahren. Zugleich lernen sie nun die Declinationen und regelmäßigen Conjugationen, zuletzt die unregelmäßigen Verben allmälig auswendig, und fangen an, Französisches zu lesen und mündlich und schriftlich zu übersetzen. Die Mutter legt hierbei ein gutes Lesebuch zu Grunde, in welchem vom Leichteren zum Schweren fortgeschritten ist.

Mündlich muß zuerst möglichst wörtlich, ohne Rücksicht auf den deutschen Sprachgebrauch, übersetzt werden; z. B. il me semble que je pourrais aisément repondre à cela, übersetze man zuerst: es mir scheint, daß ich könnte leicht antworten auf dieses, und dann der deutschen Wortgefolge gemäß: es scheint mir, daß ich hierauf leicht antworten könnte. Uebersetzt man sogleich die ganze französische Periode in eine deutsche, ohne genaues Angeben des Sinns der einzelnen Worte, so werden diese von der Schülerin häufig mißverstanden und mit einander verwechselt.

Die Mutter lese den Anfang einer interessanten Erzählung den Mädchen aus einer deutschen Uebersetzung vor, und gebe ihnen dann das französische Original ohne Uebersetzung. Neugier, den Verfolg der Erzählung zu erfahren, treibt sie dann, sich anzustrengen, um das Buch zu verstehen.

Es ist oft die Frage: wie der deutsche Styl am besten geübt werde; ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stylübung. Sollte die Mutter meinen, sie sei der Correctur der Uebersetzungen nicht gewachsen, so lasse sie Stellen aus einem französischen Buche übersetzen, von welchem sie eine gute deutsche Uebersetzung in Händen hat, die sie bei der Correctur zu Rathe ziehen kann. Frau Necker empfiehlt auch schriftliche, sorgfältige Uebertragung als „eine Uebung im guten Styl" und zugleich „als eine Uebung der Geduld, welche den Frauen auf intellectuellem Gebiet leicht ausgehe."

Bei Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Französische mag die Mutter ja aus dem Französischen übersetzte Stücke geben, um bei der Correctur das Original vergleichen und sich genau an dasselbe halten zu können.

Sind die Mädchen im Französischen so weit, daß sie ohne besondere Anstrengung und stete Zuziehung des Lexicons ein leichtes Buch lesen können, so mögen sie das Englische anfangen und es auf dieselbe Weise erlernen, wie vorher das Französische.

Wie ist es aber hinsichtlich des französisch Sprechens? — Haben die Mädchen durch Auswendiglernen von Worten, Phrasen, Deklinationen und Conjugationen, durch Lesen französischer Bücher und Uebersetzen aus dem Französischen und in das Französische sich einen Reichthum von Worten und Wendungen angeeignet, und die Mutter hat sie nur einigermaßen zum französisch Sprechen angehalten, so werden sie nöthigenfalls besser sprechen, als solche Mädchen, die einzig zum Parliren abgerichtet wurden und sich hierbei immer in dem ganz engen Kreise, nicht der Gedanken, sondern der Redensarten einer Bonne bewegt haben.

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinsicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größern Reichthum lesenswerther, sittlich reiner und interessanter Bücher als Frankreich. Es besitzt unter andern treffliche Kinderschriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezierte deutsche Kinderschriften wahrhaft beschämen. Aus diesem Grunde und aus manchem andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob sie Französisch oder Englisch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Englischen der Vorzug zu geben.

Ueber den Unterricht im Rechnen habe ich nur Weniges zu sagen. Wie leicht fällt es der Mutter, den Kleinen das Zählen an Bohnen, Nüssen ꝛc. beizubringen, auch die ersten anschaulichen Anfänge im Zusammenzählen, Abziehen und Theilen. Ich sollte meinen, daß sie sich zunächst auf die von mir angegebene Weise der Zahlpfennige bedienen könnte, um den Kindern den richtigen Begriff und die Fertigkeit im Zahlenschreiben beizubringen, und zugleich Einsicht in das Decimalsystem und die einfachste Handhabung desselben, worauf so viel ankommt. Im Verfolg würde aber ein, nicht methodisch verkünstelnder, sondern einfach praktischer Lehrer eintreten müssen, um den Mädchen Fertigkeit in allem Rechnen beizubringen, das sie später im Leben nöthig haben, besonders im Kopfrechnen. In wie fern die Mutter hier nachhelfen kann, hängt von ihrer eigenen Fertigkeit im Rechnen ab. Besonders mag sie beim Stricken und andern ganz mechanischen Handarbeiten dann und wann Exempel aus dem Kopf rechnen lassen.

Es wird in jetziger Zeit wenige Mütter geben, die nicht in ihrer Jugend entweder in der Schule oder von einem Singlehrer singen gelernt hätten; aber freilich meist nur, um damit kurze Zeit in Gesellschaften zu glänzen. Und der Gesang sollte doch das

Mädchen auf ihrem ganzen Lebensweg treu begleiten. So sagt auch Frau Necker: „Wenn unsere Liebe zur Kunst vollkommen rein wäre, so würden wir die Musik nicht liegen lassen, sobald wir nicht mehr in dem Alter sind, damit glänzen zu können. Sie würde die Kinder erfreuen, das häusliche Leben verschönern, heiligen, erheitern und uns selbst in einsamen Stunden trösten und erfreuen."

Ich hörte schon von mehreren jungen Müttern sagen: Ja gesungen habe ich viel als Mädchen, aber Lieder, die ich mit meinen kleinen Töchtern singen könnte, waren es nicht. Freilich eignen sich die Opernarien und die gekünstelten, affektvollen Lieder, die man jetzt jungen Damen lehrt, nicht für Kinder, und es wäre nur zu bedauern, wenn man dergleichen Gesang in die Kinderstube übertrüge. Kennt die Mutter wirklich keine andere Musik, so verschaffe sie sich zuerst ein gutes Choralbuch am liebsten ein rhythmisch gesetztes, weil die Kinder rhythmische Choräle leichter fassen und behalten, als unrhythmische. Nun lerne sie daraus die Lieder, welche am besten für den Hausgottesdienst passen, und übe dieselben mit ihren Kindern ein, um sie Morgens und Abends mit ihrem ganzen Hausstande singen zu können. Dann benutze sie eine gute Sammlung von Liedern, z. B. die deutschen Lieder für Jung und Alt, nur verirre sie sich nicht zu Liedern, die besonders für Kinder verfertigt wurden, zu den saft- und kraftlosen Jugend und Tugendliedern.

Die ganze Uebung im Singen besteht bei kleinen Mädchen einzig und allein in einem ganz unbefangenen Mitsingen einfacher, andächtiger oder fröhlicher Lieder, ohne allen methodischen Unterricht in einer vorgeschriebenen Zeit. Man darf selbst die Mädchen nicht anreizen, länger zu singen, als sie von selber Lust haben. Ist eines unter den Kindern, welches kein musikalisches Gehör zeigt und keine Lust, mit den

andern zu singen, so lasse man es nur schweigend dabei sein, und verhindere es bloß, seine singenden Geschwister irgend wie zu stören. Man lasse es den Text der Lieder auswendig lernen, (die Singenden behalten ihn durch öfteres Singen ohnehin auswendig), so wird das anfangs unfähig scheinende Kind, nach längerer oder kürzerer Zeit, mit einstimmen. Lache man es nicht aus, wenn der Gesang anfänglich schlecht ausfällt, er bessert sich schon durch viele Uebung. Auch verhindere man die ganz kleinen Kinder nicht, ihr Stimmchen in den allgemeinen Gesang einzumischen; man wird sich wundern, wie sich die Kleinen nach und nach der Melodie anschließen. Es heißt ja „aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hat Er sich ein Lob zubereitet."

Sollte die Mutter wirklich durchaus unmusikalisch sein, d. h. nicht im Stande sein, eine Melodie zu treffen, so wird entweder der Vater, oder sonst ein Glied des Hauses, oder eine Freundin das angenehme Geschäft übernehmen können, mit den Kindern oft zu singen; denn ohne Gesang dürfen Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht.

Kunstmäßigen Singunterricht dürfen die Mädchen durchaus nicht bekommen, bis sie erwachsen sind und ihre Natur völlig entwickelt ist. Ertheilt man ihn früher, so läuft man nicht allein Gefahr, der Gesundheit junger Mädchen wesentlich zu schaden, sondern auch ihre Stimme für Lebenszeit zu verderben. Daß es hier und da Ausnahmen von der Regel giebt, stößt den Grundsatz nicht um. Vorausgesetzt, daß ein erwachsenes Mädchen gesund ist und nicht an der Brust leidet, so soll sie nun Singunterricht erhalten, welcher kunstgemäß und nach den Regeln der alten Schule ertheilt wird. Ist die Mutter nicht selbst gründlich musikverständig, so muß ein recht geschickter Lehrer

oder eine Lehrerin diesen Unterricht geben. Möchte sich nur in jeder Stadt ein Musiklehrer niederlassen, der auf jene alte Weise unterrichtete und dem modernen Unwesen steuerte! Die Mädchen müssen, wenn ihre Stimme wirklich ausgebildet werden soll, zuerst längere Zeit Scala singen, Töne aushalten lernen und mannigfache Läufer, Intervallen, Triller u. dgl. bis zur Fertigkeit und völligen Leichtigkeit einüben, ehe man sie ein einziges schwierigeres Lied oder eine Arie vortragen lehrt. Nur durch einen solchen Unterricht bekommt die Singende eine völlige Gewalt über ihre eigene Stimme, und lernt dabei den Athem und die Stimme selbst so schonen, daß sie nicht Gefahr läuft, ihrer Gesundheit durch anhaltendes Singen zu schaden. Auch kann der gute, kunstgerechte Vortrag nur auf eine so nach allen Richtungen ausgebildete Stimme gegründet werden; nie wird ein Mädchen Sicherheit im Singen und völlige Freiheit bekommen, um mit ganzer Seele bei dem Inhalt des Textes zu sein, wenn nicht diese gründliche Ausbildung der Stimme vorangegangen ist.

In Bezug auf den Vortrag kann der Lehrer mancherlei Anweisung geben, zum Beispiel über die Art, die Stimme anschwellen und sinken zu lassen, zu jeder Zeit den Ton leise und sanft einzusetzen. So lehrte es die alte Schule, während man nach jetziger Mode oft mit einem lauten Schrei einsetzt und die hohen Töne gellend geschrieen werden. Der richtige Vortrag im Gesange besteht aber darin, daß das Herz ganz bei dem Musikstück ist und die Sängerin das, was sie singt, wirklich fühlt, oder sich, wenn das Lied beschreibender oder erzählender Art ist, mit ganzer Theilnahme hineinversetzen kann. Da fällt es in die Augen, wie nothwendig Text und Composition der Gesänge, die man singen läßt, edel und gut sein müssen; denn wer würde von seiner Tochter wünschen,

daß sie frivole, unbedeutende Gedichte von ganzem Herzen sänge oder sich in dieselben hinein versetzen sollte? Es ist ein Glück für die armen Mädchen, daß ihnen beim Einüben schlechter Singstücke gewöhnlich ganz mechanisch ein Scheinaffekt eingelernt wird, da sie dann gefühllos und gedankenlos Töne singen, ohne im Mindesten vom Inhalt des Gedichts, welches sie vortragen, bewegt zu werden. Ich hörte einmal ein junges Frauenzimmer in größerer Gesellschaft ein Lied neuester Zeit mit so leidenschaftlichem Affekt vortragen, daß ich ein stilles Mitleid empfand, weil ich meinte, sie sei schon so früh fähig, in eine so höchst leidenschaftliche Dichtung einzugehen. Da ich kein Wort verstanden hatte, fragte ich später die Sängerin nach dem Inhalt des Liedes, das sie gesungen. Sie sagte: das Lied sei ihr nur gegeben worden, um es in der Gesellschaft vorzutragen, und so habe sie keine Zeit mehr gehabt, sich um den Text zu bekümmern. Ist es denn erlaubt, Menschen wie Dompfaffen zu behandeln? Diese mögen, gegen ihre Natur, Liedermelodien pfeifen lernen, ohne nach dem Text zu fragen.

Wir trennten scharf den kunstmäßigen Gesangunterricht, welchen die Mädchen erst, wenn sie erwachsen sind, erhalten können, von ihrem früheren Naturalisiren, da sie ohne allen methodischen Unterricht Lieder mitsingen und durch einfaches Hinhören auf den richtigen Gesang der andern selbst rein singen lernen.

So wünschenswerth es wäre, daß alle, die nur einigermaßen Stimme haben, auch die alte gute Singschule durchmachten, so ist es doch entschieden besser, sie naturalisiren zeitlebens, als daß sie einer verkehrten Methode Preis gegeben werden. Aber von früh an sollten doch solche Naturalisirende jede Gelegenheit wahrnehmen, reinen und edeln Gesang zu hören, wodurch ihr eigenes Singen nur gewinnen kann.

In einer wahrhaft guten Gesangschule darf durch

das Studium und Singen großer Meisterwerke nie der Sinn für die einfachste schöne Musik, vor Allem für Volkslieder absterben, so wenig wie das Lesen des Faust den Sinn für das kleinste Gedicht Göthe's ertödten darf. Man vergesse nicht, daß die größten Sängerinnen, z. B. die Catalani durch das Singen des Liedes God save the king und Jenny Lind durch ihre vaterländischen Volkslieder den allergrößten Eindruck gemacht haben.

Vieles, was vom Gesangunterricht gesagt ist, leidet auf den Klavierunterricht Anwendung; in einer Hinsicht sind aber beide wesentlich von einander verschieden. Das Singen ist dem wohl organisirten Menschen angeboren, wie dem Vogel. Tausende singen instinktmäßig, naturalisirend; im Vergleich zu diesen ist die Zahl der geschulten Sänger und Sängerinnen gering.

Aber das Klavierspielen ist Niemandem angeboren; jeder muß es lernen wie eine fremde Sprache, während das Singen die verklärte Muttersprache ist.

Klavierspielen ist deshalb eine durchaus und wo möglich nicht zu spät zu erlernende Kunst. Wer soll den Unterricht ertheilen? Ist die Mutter nicht eine gründlich unterrichtete und fertige Klavierspielerin, ist sie überdies nicht eine sehr geduldige Frau, so übernehme sie ja nicht den Unterricht; viel rathsamer ist es, denselben durch einen Klavierlehrer, einen so tüchtigen, als man haben kann, ertheilen zu lassen.

Es zeigt sich aber bald eine Scheidung zwischen den Klavierschülerinnen. Die einen begnügen sich nicht mit einer mäßigen Fertigkeit im Klavierspielen, sie erstreben Größeres und werden deshalb einer Klavierschule höherer Art übergeben; bei weitem die meisten Mädchen und ihre Eltern fassen aber ein leichter zu erreichendes und dennoch sehr anerkennungswerthes Ziel in's Auge. Ja die Umstände nöthigen sie ge-

wöhnlich, nicht höher hinaus zu wollen. Man denke nur an den Klavierunterricht, welcher auf dem Lande und in kleinen Städten ertheilt wird. Da findet sich höchst selten ein Klaviervirtuos, welcher im Stande wäre, seine Schüler zum Spielen schwieriger Compositionen anzuleiten; meist ertheilen Schullehrer den Klavierunterricht. Möchten diese selbst nur immer in einer guten Klavierschule gebildet, möchte ihr Geschmack durch und für wahrhaft schöne Musik ausgebildet sein, damit sie später Sinn und Geschick hätten, um gute Musik, einzig diese, gut spielen zu lehren. Wir zielen hier nur auf die einfachste Musik, besonders auf Choräle, Volksmelodieen und auf Begleitung zu Liedern ꝛc. Durch lebendiges und fertiges Spielen solcher geistlichen und weltlichen Klavierstücke kann ein Mädchen sich selbst, den Eltern und Geschwistern, im spätern Leben ihrem Manne und ihren Kindern Freude machen und das häusliche Leben erheitern, verschönern, veredeln und heiligen.

Was nun die Mädchen betrifft, welche eine höhere musikalische Ausbildung genießen sollen, so ist dazu in der Regel nur in Städten Gelegenheit. Leider ist dort aber auch Gelegenheit, mit möglichster Anstrengung und dem größten Zeitaufwande zu jener herzlosen Virtuosität dressirt zu werden, welche schon so oft getadelt worden. Es gilt also, den rechten Lehrer zu finden. Das Muster eines solchen war — unter den mir persönlich bekannten Lehrern — der Musikdirektor Forkel in Göttingen, welcher mit ganzer Seele der Schule des großen Sebastian Bach angehörte und noch den Unterricht von Emanuel Bach in Hamburg, dem Sohne Sebastian's genossen hatte.

In Forkel's Biographie S. Bach's findet sich ein Abschnitt über die Art, wie dieser Meister Klavierunterricht gab. Sein Unterricht war der lehrreichste,

zweckmäßigste und sicherste, den es je gegeben hat. Zuerst lehrte er den Anschlag. „Zu diesem Behufe mußten die Anfänger mehrere Monate nichts als einzelne Sätze fur alle Finger beider Hände, mit steter Rücksicht auf diesen deutlichen saubern Anschlag üben." Zur Einübung schrieb er sechs kleine Präludien und fünfzehn zweistimmige Inventionen. „Hierauf führte er seine Schüler sogleich an seine eigenen größeren Arbeiten, an welchen sie ihre Kräfte am besten üben konnten. Um ihnen die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente er sich eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhange vor und sagte dann: so muß es klingen. Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen diese Methode verbunden ist." Dem Schüler, welcher das Stück „in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen gehört," schwebt nun ein Ideal vor, das er durch das fleißigste Ueben zu erreichen strebt. — Es war dies das Gegentheil von jenem so gewöhnlichen Verfahren der Klavierlehrer, daß sie dem Schüler angeben, wie sie einzelne Stellen eines Klavierstücks vortragen sollen, bevor diese irgend den Totalcharakter des Stücks aufgefaßt und erkannt, welchen Ausdruck und Vortrag das Ganze als ein solches verlange. Und doch ergiebt sich aus diesem Verständniß des Ganzen erst das Verständniß und der richtige Vortrag jedes einzelnen Theiles.

Das Gesagte gilt freilich nicht für Klavier-Compositionen, welche aus zusammengeflickten, oft höchst verschiedenartigen musikalischen Floskeln und Phrasen bestehen, sondern nur von solchen, die einen bestimmten, durch und durch gehenden Charakter, eine bestimmte Physiognomie haben. So ist bei Bach's Compositionen, die einem, je öfter man sie spielt, ganz in der Weise immer lieber werden, wie uns ein lieber

Mensch bei längerem Umgang immer lieber wird. Treten wir aber zu einem Stück in ein solches, ich möchte sagen, persönliches Verhältniß, so werden wir es auch mit einer Pietät vortragen, die sich vor Allem scheut, was dessen Schönheit verletzen oder es gar zur Carikatur entstellen könnte.

Möchten sich nur wieder Klavierlehrer finden, welche fähig wären, nach Bach's Weise zu unterrichten, durch welche auch des großen Meisters Klavier-Compositionen wieder in's Leben träten, in denen, so innig und gefühlvoll sie sind, doch keine Spur wilder, fleischlicher Leidenschaft, sondern heilige Reinheit waltet. Solche Musik ist recht für Mädchen geeignet, nimmermehr aber die so gewöhnliche, bald wüst brennende, bald niedergebrannte, matt sentimentale.

Daß hiermit nicht gemeint sei, es solle ein Mädchen fortan nichts als Sebastian Bach'sche Compositionen spielen, brauche ich wohl nicht erst zu bemerken. Von entschiedener Wichtigkeit ist es aber, daß sie von früh auf nicht nur gründlich unterrichtet werde, sondern auch zu keiner Zeit schlechtes musikalisches Machwerk spiele. Sind doch Bach's liebenswürdige, für Anfänger componirte Inventionen und Präludien von bleibendem Kunstwerth.

Die Forderung, daß die Kinder nie Schlechtes, Gemeines lesen sollen, leidet völlige Anwendung auf die Musik. Wenn sie aber von früh auf nur Gutes gehört, gesungen, gespielt haben, so wird sich mit den Jahren ihr Gesichtskreis erweitern; es wird ihnen zweite Natur, sich vom Häßlichen, Schlechten entschieden wegzuwenden, dagegen das Schöne und Gute zu lieben, in welcher Gestalt es sich auch zeige. Sie werden sich an den Werken der verschiedensten großen Meister freuen, an Palestrina's und Lasso's, wie an Händel's und Gluck's, ja auch an den einfachsten Volksliedern. Wie ganz anders ist es

aber mit so Vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, vom eingefressenen Gewohnten entwöhnen und zum Reinen, Schönen, bekehren. Zu diesen Seltenen gehörte ein Student, der zu Forkel kam, seinen Klavierunterricht anzunehmen. Da Forkel hörte, er habe schon viel Klavier gespielt, so forderte er ihn auf, ihm etwas vorzuspielen. Der Student that es und glaubte seine Sache recht gut gemacht zu haben. Da er fertig ist, sagt Forkel: Nun sehen Sie, liebster Freund, müssen Sie damit anfangen, daß Sie Alles vergessen, was Sie bisher getrieben. Der Student ließ sich hierdurch nicht abschrecken und wurde ein sehr fleißiger Schüler Forkel's. Ich habe das Erzählte aus seinem Munde.

Was wir über Gesang und Klavierspielen gesagt, das haben wir meist erlebt. Sollte sich Jemand an diesem und jenem stoßen, den verweisen wir auf Thibaut's nicht genug zu empfehlendes, ausgezeichnetes Buch: „Ueber Reinheit der Tonkunst", welches unglaublich zu erneuter Anerkennung und Wiederbelebung trefflicher Musik, wie zur Beseitigung der schlechten gewirkt hat. Der Herausgeber der neuesten Auflage desselben, Ministerialrath Bähr, hebt besonders hervor, daß Thibaut unter „Reinheit der Tonkunst" nicht etwa die technische, die Reinheit des Tonsatzes oder der Ausführung verstanden habe; „er war ihm, schreibt er, eine ganz andere, höhere, ich möchte sagen sittliche". Daher sei er ein „unversöhnlicher Feind alles Seichten, Gemeinen, Ungesunden und Leichtfertigen gewesen."

Ich kann es mir nicht versagen, folgende Stellen aus Thibaut's Buche mitzutheilen:

„Es ist mit der Musik eine gefährliche Sache. Fin-

det sich auf einem Gemälde ein verzeichnetes Glied oder etwas Sittenloses, so giebt das gesunde Auge schon genügende Gründe zur Kritik, und die Scham wendet, wenigstens vor Andern, den Blick ab. Allein unter der Musik kann sich alles unreine, krampfhafte, sittenlose Unwesen verkriechen, und so wird denn oft unvermerkt mit vollen Zügen genossen, was durch den Pinsel oder durch Worte dargestellt, schon ehrenhalber zurückgestoßen werden müßte. Daher haben unsere Componisten und Virtuosen ein leichtes Spiel. Das Herabsteigen zum Nervenschwachen, Wilden, Ungereimten und Gemeinverliebten findet nur so viel Saiten, welche leicht anklingen, und auch die Kenner müssen zu dem: Ach, wie schön! aus Schonung oft schweigen, weil der rechte Commentar zu solchen Phrasen ohne Beleidigung nicht deutlich gemacht werden kann. Ist nun das Publikum in das Gemeine und Schlechte recht hineingespielt, so wird es auch wieder mit seinem befestigten Geschmack ein Despot für die Künstler."

„Plato hat schon gegen die verderbliche Musik gekämpft. Was würde er sagen, wenn er unsere jetzigen Quälereien und unsere so vielfach widernatürlich zusammengesetzten, überweichen, überwilden, überverliebten und doch selten zu einem vollen Feuer kommenden Sachen hören müßte!"

„In der Musik, wie sie jetzt in Beziehung auf Bildung nur zu häufig genommen wird, ist Kunst und Schmuck an allen Seiten; eine Masse wunderlicher Schwierigkeiten; Ueberladung statt Fülle und Klarheit; aber wenn man die Befriedigung der Eitelkeit, der künstlerischen Eigensinnigkeit abrechnet, am Ende wenig Trost und Freude; daher auch unsere guten Mädchen, wenn sie einen eigenen Herd gewonnen haben, und dabei ausharren können, alle erlernten soge-

nannten Kunstsachen mit freudigem Herzen in den Wind zu schlagen pflegen."

„Göttlich wird uns die Musik nur erscheinen, wenn sie uns in einen idealen Empfindungszustand hinüberführt; und wer diesen nicht zu geben weiß, der ist im Gebiete der Tonkunst nichts, als ein Mechaniker oder gemeiner Handlanger."

„Der beliebte Effect ist größtentheils nichts als ein Erzeugniß des Ungeschicks oder der Feigheit, welche Allen dienen und gefallen will. Die Natur geht nicht in Sprüngen, und das Gefühl, wenn es gesund ist, schweift nicht wirrig umher und überfliegt sich nicht selbst. Eure beliebten Symphonien, Phantasien, musikalischen Potpourri's und so weiter sind daher oft das Lächerlichste auf der Welt. Erst ein geheimnißvoller Anfang; dann ein Schreckschuß; plötzlich Stille; unerwartet etwas Walzerhaftes; aber wie dadurch ein gewisses Feuer entstehen will, mit gleicher Genialität ein rascher Uebergang in das Tiefsinnige und Weinerliche; von da unmittelbar in einen wilden Sturm; aus der Mitte des Sturms, nach einer kleinen, spannenden Pause, zu etwas Tändelndem, und am Ende zu einer Art von Juchhe, wobei mit schreiender Liebe sich Alle kräftig umfassen. Dergleichen gefällt nun zwar, aber wie?"

„Das Aergste ist aber, daß unter dem belobten Namen des Effects das verderblichste Gift empfohlen wird, nämlich dieses krampfhafte, verzerrte, übertriebene, betäubende, rasende Unwesen, welches in dem Menschen alles Schlechte hervorwühlt und am Ende den wahren musikalischen Sinn ganz zu tödten droht."

„Wüßten viele unserer tugendhaften Mädchen, wie sie oft hören, oder selbst oft spielen und singen müssen, und für welche Zwecke einer unserer größten Lieblinge manche seiner Stücke recht eigentlich und recht

meisterlich gesetzt hat, so würden sie in Scham und Unmuth vergehen."

„Es kann uns in der Musik nicht darauf ankommen, Finger anzustaunen und das Nichtige auf wundervolle Art vollbringen zu sehen, sondern das Gegebene soll uns durch den Gehörsinn entzücken, gleichviel, ob dabei mechanische Schwierigkeiten zu überwinden sind oder nicht. Daß unsere reisenden Virtuosen, um im Durchfluge das Sicherste zu wählen, fast unbedingt nur ihr Aeußerstes und sonst nichts sehen lassen, kann man allenfalls verzeihen, weil das Publikum in der Regel lieber mag, wenn ein Seiltänzer auf dem Kopfe steht, als wenn er in schönen leichten Bewegungen das Ideal der lieblichsten Formen darzustellen sucht. Allein bitter kränkt es, daß überall Zeit, Geld und Gesundheit verschleudert wird, um das Leere und Nichtssagende zu lernen, und daß, über dem Streben nach dem Capriciösen, die Kunst, einfache Sachen feurig, zart und sangbar vorzutragen, fast ganz und gar verloren geht. Bloß das ist tröstlich, daß nach Endigung der Jahre der Kinderei und Gefallsucht die Quälereien gewöhnlich aufgegeben werden, und daß die Glücklichen, welche in ihrer Jugend rührende, gefällige, erhebende Melodien lernten, auch noch im höchsten Alter den wärmsten Theil daran nehmen."

Ich hoffe zuversichtlich, die mitgetheilten Stellen werden unsere Leser, welche Thibaut's Buch noch nicht kennen, zum Lesen desselben reizen.

Nach Thibaut's hat Winterfeld, der mit dem ausgezeichnetsten musikalischen Talent die umfassendste historische Kenntniß verbindet — eine Frucht ausdauernder fünfzigjähriger Arbeit — in seinen trefflichen Geschichtswerken die Meister und Meisterwerke der alten Zeit wieder an's Licht gezogen, welche zum Theil völlig vergessen waren, wie z. B. der herrliche

Eckard. Möge das neunzehnte Jahrhundert, welches, mit wenigen Ausnahmen, so arm an productiven Musikern ist, alle Kräfte aufbieten, jene alten Meisterwerke zu reproduciren, sie würdig und lebendig in's Leben zu rufen.

Wir sagten, die Mädchen seien möglichst zu bewahren, daß sie nichts Schlechtes, Häßliches hörten, lässen, sängen, spielten; hier fügen wir hinzu: noch dergleichen sähen. Freilich ist's unmöglich, sie in dieser Hinsicht ganz zu bewahren; versäumen wir aber nicht zu thun, was möglich ist.

So müssen wir unser Haus durchaus rein erhalten von häßlichen oder gar zweideutigen, lüsternen Bildern, dagegen es, so viel wir nur vermögen, mit reinen, schönen Bildern schmücken, welche auf die Kinder wie eine stille, edle, tägliche Umgebung unberechenbar einwirken. Eltern, welche dies bedächten, dürften um so eher manche Summe, die sie, ihre Zimmer zu schmücken, für kostbare Möbel ausgeben, lieber auf den edelsten Schmuck, auf schöne Kupferstiche und Lithographien verwenden.

Schon früh schenkt man den Kindern Bilderbogen, in die sie sich ganz hineinleben, die sie auch gern illuminiren. Sonst waren diese Bilderbogen meist sehr häßlich, kaum erkannte man, was sie vorstellten — doch die lebendige Kinderphantasie sah hinein, was sich nicht herausseyen ließ. Dennoch danken wir herzlich den Künstlern in München, welche es nicht verschmäht haben, so schöne Bilderbogen herauszugeben. Thiere, Alpenscenen, Jägerleben, Handwerker, Heldenleben ꝛc., Alles ist so wahr, so anziehend dargestellt — die Geschichten von Münchhausen, vom Vater, Sohn und Esel so zum Lachen.

Wie ganz für Kinder geeignet sind Pocci's Bilder, diese liebenswürdigen, unschuldigen, kleinen Kna-

ben und Mädchen, aber auch Prinz Eugenius, wie er Belgrad stürmt — und Reutlinger trinkt.

Sind am Wohnorte ausgezeichnete Kunstwerke: Kirchen, Paläste, Gemäldegallerien, so mögen die Mädchen schon in früher Jugend an diesen sich freuen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie tiefe, bleibende Eindrücke Kunstwerke schon auf Kinderseelen machen. In Wörlitz geboren, wo die schönen Gartenanlagen des Herzogs von Dessaus sind, sah ich als Knabe im dortigen Schlosse und in anderen Gebäuden treffliche Gemälde, Kupferstiche, Statuen; Alles steht mir noch jetzt, im Alter, lebendig vor der Seele. Dies Sehen in den Kinderjahren war mir zugleich eine Vorschule für ein späteres Sehen der bedeutendsten Bildergallerien und Antiken.

Wenn man in Gesellschaft von Mädchen Kunstwerke zum ersten Male sieht, so vermeide man möglichst ein voreiliges Besprechen derselben. Ein schweigendes, unbefangenes Betrachten des Kunstwerks, das

„sich und die Welt vergißt und in dem Werke nur lebt",

das ist das rechte, es will durchaus nicht gestört sein. Man muß das affectirte Bewundern und das naseweiseste, verstandlose Bekritteln auf Gallerien mit angehört haben! Ohne alle Liebe und Andacht sehen Damen das größte Meisterwerk Raphaels nur gerade so lange an, als sie nöthig haben, um sich auf ein Urtheil zu besinnen, das vor Allem dem Urtheile aller Sachverständigen diametral entgegengesetzt und eben dadurch pikant sein soll, in Wahrheit aber so dumm als dummdreist ist. Etwa so: der Fuß ist ja ganz verzeichnet, und ist denn das ein Johannes? Ich begreife überhaupt nicht, wie man nur aus dem Raphael solch Wesen macht; der van der Werft ist mir

ein anderer Mann! — Ich übertreibe nicht, der Art Urtheile hört man wirklich.

Es ist natürlich nicht die Meinung, als sollten Alt und Jung über die gesehenen Kunstwerke völlig schweigen; sie mögen selbst unbefangen aussprechen, welchen Eindruck ein Kunstwerk beim ersten Sehen auf sie gemacht hat. Aber ein Urtheil, ein Kunsturtheil! das ist ein anderes. Die Sonette, in denen A. W. Schlegel Gemälde großer Meister charakterisirt, eignen sich mehr für Mädchen, als Kunsturtheile über dieselben Gemälde. — Das Leben der Künstler, die sie lieb gewonnen, wird das größte Interesse für sie haben, Biographien der Art, wie sich einige in den Phantasien über die Kunst finden.

In der Abhandlung von der Musik betrachteten wir nicht bloß das Hören, sondern auch das selbstthätige Singen und Spielen. Dieser thätigen Musikübung entspricht in Bezug auf bildende Kunst das Zeichnen. Gewöhnlich besteht das Zeichnen der Mädchen und Frauen im Copiren von Bildern, in nichts als Copiren. Ich kannte eine Frau, sagt Raumer, die wohl ein halbes Jahr mit dem Copiren einer Landschaft zubrachte. Das Original, das sie doch nicht erreichte, hätte sie für etwa einen Thaler kaufen können. Der Engländer sagt: Time is money — Zeit ist Geld; die Frau hätte sich — man verzeihe die philistrige Bemerkung — durch eine halbjährige Arbeit der niedrigsten Art kaum weniger als den Thaler verdienen können. Gewiß konnte sie aber die, auf ihr unnützes, mechanisches Copiren vergeudete Zeit für ihre Haushaltung, ihre Kinder und ihre eigene Bildung besser verwenden.

Was bezweckt aber der Zeichnenunterricht der Mädchen?

Zunächst eins, was von Ueberbildeten vielleicht sehr gering geachtet wird: das Mädchen soll für's Haus

zeichnen lernen. Sie muß im Stande sein, dem Schreiner durch einfache Umrisse die Form der Stühle anzugeben, die sie bei ihm bestellt, dem Maurer eine Zeichnung von einem am Orte unbekannten, anderwärts aber erprobten Küchenherd zu machen, und was dergleichen mehr ist. Dann soll sie Vögel, Hunde, Reiter, Häuser u. s. w. den Kindern zeichnen, welche die größte Freude daran haben, zuzusehen, wie das Alles entsteht, die auch versuchen, es nachzuzeichnen oder selbst etwas zu erfinden. Das Mädchen soll ferner im Stande sein, Blumen und Stickmuster zu zeichnen und — wenn sie Talent hat — auf Reisen schöne Gegenden und Gebäude zu skizziren. Ein Skizzenbuch bewahrt das Andenken des Erlebten besser, als jede Beschreibung.

Der Unterricht hat es hiernach mit klarem, sinnigem Auffassen und getreuem, schönem Darstellen des Sichtbaren zu thun — dazu muß er Auge und Hand üben. Vorzüglich soll der Lehrer das Zeichnen nach der Natur in's Auge fassen, das Copiren dagegen mehr als bloße technische Uebung betrachten. — Ein solcher Unterricht, vor Allem aber das stille, sinnige Betrachten der Werke großer Meister, sie bilden die Mädchen zur Liebe des Schönen und Guten, und zugleich zum Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte. Jene Liebe und dieser Widerwille wird selbst auf ihr tägliches häusliches Leben großen Einfluß haben. Ihr geübtes Auge wird jedes Ungehörige, Geschmacklose, jedes Mißverhältniß in ihrer Umgebung sogleich gewahr werden, sie werden nicht ruhen, bis solche Uebelstände beseitigt sind.

In Hinsicht des Naturunterrichts eignet sich für Mädchen besonders die Botanik — klänge dieses Wort nur nicht zu sehr nach der Schule und männlicher Wissenschaft.

„Die Wissenschaft, sagte Raumer, will vorzugs-

zugsweise Wahrheit, die Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den Begriff der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler zuletzt das ideale Bild einer Centifolie malen, und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen in dem Garten der Poesie."

Wer fühlt nicht, daß die Mädchen viel mehr auf die Seite der Künstler, als der Botaniker zu stellen sind? Das bezeugt schon ihre Neigung, Blumen zu malen und zu sticken. Jedem schlichten Menschen erscheint es ganz unnatürlich, wenn Mädchenlehrer mit pedantischer, hölzerner Steifheit, welche sich die Miene giebt, als sei nur sie gründlich und wissenschaftlich, Lilien und Rosen bis in ihre kleinsten Theile zerrupfen und in den terminis technicis der Botaniker beschreiben lassen. Mädchen sollen die Blumen nicht mit den Augen zerlegender Botaniker, wohl gar mit Zuziehung einer Loupe betrachten, sondern mit Augen eines zartsinnigen Blumenmalers. Liebenswürdig ist ihre Liebe zu Blumen, die sie auf's Sorgfältigste ziehen und ihre Entwicklung vom ersten Keime bis zur Reife des Samens verfolgen. —

Solcher Blumenzucht entspricht ihre freundliche Pflege der Hausthiere auf dem Lande, der Lämmer, Hühner, Tauben. Auch hier ist's nicht auf Descriptionen der Genera und Species abgesehen, dagegen haben die Mädchen eine feine, persönliche Kenntniß der Thiere, ihrer Gemüthsart und ihrer Familienverhältnisse. Stubenvögel der Mädchen in den Städten, werden sie auch noch so freundlich gehalten und gepflegt, sind doch nur ein etwas kümmerlicher Ersatz für jene ländlichen Thiere und für die freien Nachtigallen, Finken und Lerchen in Wäldern und auf den Feldern.

Das ernste, strenge, mathematisch gesetzliche Steinreich scheint auf den ersten Blick den Mädchen am

fernsten zu stehen. Man vergißt: daß die wunderschönen Edelsteine ihre Augenweide sind, und an Metallarbeiten erfreut sie nicht bloß die Schönheit der Form, sondern auch der anziehende Glanz des Metalls.

Der Unterricht in der Geschichte unterliegt selbst auf den Bildungsanstalten für Männer sehr widersprechenden Ansichten; wie viel schwerer wird es sein, sich darüber zu verständigen, in welcher Art die Mädchen mit der Geschichte bekannt gemacht werden sollen. Es wird darauf ankommen, den Ernst der Geschichte nicht zu einer müßigen Unterhaltung herabzuwürdigen und doch alles Pedantische fern zu haiten, das dem weiblichen Wesen so sehr widerstrebt. Von einem historischen Unterricht, der alle Perioden und Völker mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, den Schüler durch Dick und Dünn führt und am Ende noch verlangt, daß dieser ganze Wust dem Gedächtniß eingeprägt werden soll, kann bei Mädchen, und sollte freilich auch bei Knaben, keine Rede sein. Aber während der Mann, der sich einem höheren Lebensberufe widmet, allerdings die Schicksale der bedeutendsten Völker sich in der Art eingeprägt haben muß, so würde es sehr widersinnig sein, eine solche Forderung an eine Frau zu stellen. Den verschiedenen Charakter der drei Hauptperioden des peloponnesischen Krieges zu schildern, mag eine recht gute Aufgabe für eine philosophische Doctorprüfung sein, bei sehr mäßigen Ansprüchen mag sie sich etwa auch für Abiturienten eines Gymnasiums eignen; jedoch Mädchen als Thema zu einer schriftlichen Arbeit gegeben, ist es eine Absurdität. Und doch ist dieses Beispiel nicht aus der Luft gegriffen, sondern in einem deutschen Mädchen-Institut vor nicht gar langer Zeit wirklich vorgekommen.

Solcher Verschrobenheit gegenüber dürfte ein verständiger Mann weit eher geneigt sein, jeden eigentlichen Unterricht in der Geschichte von der Mädchen-

bildung auszuschließen. Wenigstens wird er gern die Worte unterschreiben, die einer der strengsten deutschen Denker, Immanual Kant, im Allgemeinen über Mädchenbildung ausspricht: „Niemals ein kalter und spekulativer Unterricht, jederzeit Empfindungen, und zwar, die so nahe wie möglich bei ihrem Geschlechtsverhältnisse bleiben. Diese Unterweisung ist darum so selten, weil sie Talente, Erfahrenheit und ein Herz voll Gefühl erfordert, und jeder andern kann das Frauenzimmer sehr wohl entbehren."

Mag man nun auch über das, was sich für das weibliche Geschlecht eignet, verschiedener Meinung sein, gewiß wird man zugeben, daß Ausbildung der Empfindung, des Gefühls, des Sinns für das Große und Edle, nicht aber Anfüllung des Gedächtnisses, Ziel des Geschichtsunterrichts für Mädchen sein muß. Mit bloßer erzwungener Einprägung in das Gedächtniß ist hier nichts gewonnen. Vielmehr wird man den Kreis dessen, was eigentlich auswendig gelernt werden muß, auf einige wenige, etwa zwölf bis zwanzig Namen und Jahrzahlen beschränken, zwischen die sich dann das Uebrige, was dem Mädchen sonst aus lebendigem Antheil in Gedanken bleibt, wie zwischen die großen Marksteine der Zeitalter einordnet. Ein chronologischer Verstoß wird ein bescheidenes und anspruchsloses Mädchen weniger verunzieren, als es der leiseste Anschein von Einbildung auf historische Gelehrsamkeit thun würde.

Was nun die Art betrifft, wie der geschichtliche Stoff, den man in dem oben ausgesprochenen Sinn für Mädchenbildung geeignet findet, mitgetheilt werden soll, so würde darüber sehr leicht zu entscheiden sein, wenn die Gabe des guten, treuen und lebendigen Erzählens wirklich so verbreitet wäre, wie man aus sehr vielen Schulprogrammen und ähnlichen Schriften schließen sollte. Da man die Sache aber

bei näherem Zusehen ganz anders findet, so wird es gut sein, einige Bücher zu nennen, aus denen man den Mädchen vorlesen kann. Daß unter diesen Büchern allgemeine Weltgeschichten und Compendien nicht inbegriffen sind, ergiebt sich schon aus dem Gesagten. Seien sie auch vortrefflich in ihrer Art, wie wir ja solche haben, so eignet sich doch die Art selbst nicht für Mädchen.

Die biblische Geschichte und was damit zusammenhängt gehört dem Religionsunterricht an. Unter den übrigen Theilen der Geschichte steht für unsere Frauen die deutsche in erster Linie, die griechische und römische in zweiter. Eine deutsche Geschichte, die allen Ansprüchen genügte, giebt es bis jetzt bekanntlich weder für Männer noch für Frauen. Einen warmen und lebendigen Ueberblick giebt das größere Buch von Kohlrauch. Für die Griechen und Römer würde ich die geeigneten Abschnitte aus K. J. Roth's gediegener Darstellung empfehlen. In beiden Fällen könnten passende Stücke aus unseren bedeutendsten Historikern hinzugenommen werden. Ueber die ältesten Völker, Aegypter, Inder, Perser, genügt einiges Wenige. Eben so haben sich die Mittheilungen aus der griechischen und römischen Götterlehre auf das Allernothwendigste zu beschränken. Die griechische Sage mögen die Mädchen aus Gustav Schwab's bekanntem Buch kennen lernen. Darauf werden sie mit Interesse folgen, wenn man ihnen den Homer vorliest, so weit er für sie gehört. In ähnlicher Art mag man sie mit unserem Nibelungenlied bekannt machen.

Daß den Mädchen ein großer Dienst geleistet wird, wenn man sie mit dem Leben und Charakter weiblicher Musterbilder vertraut macht, versteht sich von selbst. Bekommen sie aber die überschwänglichen Lobpreisungen in Kauf, mit denen auch wohlgemeinte Bücher bei solchen Gelegenheiten das weibliche Ge-

schlecht zu erheben pflegen, so wird der sittliche Gewinn sehr mäßig sein. —

Nie soll ein Kind völlig unbeschäftigt sein, auch nicht in den ersten fünf, sechs Jahren seines Lebens. So lange die verschiedenartigen Spiele, Puppen, Bilder besehen, Herumlaufen u. s. w. die Zeit des kleinen Mädchens hinlänglich ausfüllen, so daß man es nie müßig sieht und nie von ihm hört: „Ich weiß nicht, was ich thun soll", so lasse man es getrost spielen und verhindere nur solche Spiele, die ihm körperlich oder geistig schädlich werden können. Sobald aber die Mutter gewahr wird, daß das fortwährende Spielen dem Mädchen nicht mehr genügt, daß Momente müßiger Langeweile eintreten, so muß sie allerlei kleine Beschäftigungen erfinden, um dies zu verhüten. Sie gebe dem Kinde z. B. ein Roßhaar und eine Anzahl nicht zu kleiner, bunter Glasperlen, und zeige ihm, wie es die Perlen aufziehen könne. So mag sie auch auf eine weiße Karte ein Kreuz oder einen Stern mit Bleistift zeichnen, mit einer Stecknadel gleich weit von einander entfernte Löcher längs den Umrissen stechen, und dem Kinde zeigen, wie es mit einem bunten Faden dies ausnähen könne. Solche ganz leichte Arbeiten, deren es viele giebt, bei denen die Kinder gleich sehen, was sie leisten, machen ihnen viel mehr Lust, fleißig zu sein, als das Stricken, womit gewöhnlich der allererste Anfang gemacht wird. Dies ermüdet bald die Geduld der Kinder, und die kleinen Finger thun ihnen weh. Warte man mit dem Stricken lieber etwas länger, bis im Kinde durch die erwähnten kleinen Beschäftigungen Trieb zu Handarbeiten lebendig geworden. Es kommt ja für's Erste gar nicht darauf an, was hervorgebracht wird, sondern nur darauf, daß die kleinen Mädchen beschäftigt sind.

Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen, sei es von welchem Stande es wolle. Man halte et-

was größere Mädchen am meisten zu möglichst vollkommenem Nähen des weißen Leinenzeuges an, und zu recht ordentlichem Stricken der Strümpfe. Sind Mädchen hierin geschickt, so werden sie eben dadurch auch fähig zu künstlichen und zierlichen Arbeiten, deren Erlernung ihnen aber nur zwischen dem Nähen für das Haus, gewissermaßen als Belohnung ihres Fleißes, zu gestatten ist. Man wird finden, daß Mädchen weit eifriger sind, solche künstliche Arbeiten zu machen, wenn es ihnen mehr als Erholung von der nothwendigen Näharbeit vergönnt, als wenn es befohlen wird.

Ueber den Zeitpunkt, wo kleine Mädchen in Handarbeiten unterrichtet werden sollen, läßt sich nichts Allgemeines bestimmen, weil sie sich sehr verschieden entwickeln; doch muß es allen eben so als unmöglich erscheinen, nicht nähen oder stricken, als nicht lesen zu lernen.

Sollte ein Mädchen gar keine Neigung zu weiblichen Arbeiten zeigen, so versuche man diese dadurch einzuflößen, daß man sie veranlaßt, als Kind Puppenkleider zu machen, später aber sich thätig der Armen anzunehmen. Man bringe nämlich arme Kinder, oder erzähle ihr wenigstens von solchen, denen es an der nöthigen Bekleidung fehlt, und leite sie auf den Gedanken, daß sie dem Mangel abhelfen könne, wenn sie sich Mühe gebe. Dann verschneide die Mutter alte Hemden und sonstige Kleidungsstücke, und lasse das Mädchen helfen, daraus etwas für die armen Kinder zu verfertigen, sie lehre sie auch Strümpfchen stricken für die kleinen Füße, die sie nackt gesehen.

So wie dies ein Mittel ist, dem einen kleinen Mädchen Geschmack am Nähen und Stricken beizubringen, so erreicht es die Mutter bei einem andern dadurch, daß sie in ihm den Wunsch erregt, etwa dem Vater zum Geburtstage eine zierliche Arbeit zu machen. Ge-

lingt es, so bemühe sie sich, die Lust an solchen Arbeiten wach zu erhalten, besonders bei erneuten Anlässen. Jedes Kind muß hier nach seiner Eigenthümlichkeit behandelt werden.

Es ist wünschenswerth, daß ein Mädchen sich so viel Fertigkeit in künstlichen Handarbeiten erwerbe, um das, was zu einem geschmackvollen Zierrath der Zimmer oder des Anzuges gehört, vollkommen arbeiten zu können; nur muß solche Arbeit keinen zu bedeutenden Aufwand an Zeit oder Geld erfordern, auch nicht hohe Kunstansprüche machen. Mich dauerte es oft, sagt Raumer, wenn ich so ein armes Kind Wochen, ja Monate lang die Augen anstrengen sah, um, gebückt am Stickrahmen sitzend, eine kleine Landschaft oder gar ein Madonnenbild mit ihrer Nadel hervorzubringen, die man für weit weniger Geld, als die Seide zur Stickerei kostete, und zugleich weit schöner in einem Kupferstichladen kaufen könnte. Oder auch, wenn ein Mädchen lange Zeit mit Häkel- oder Filetnadeln angestrengt arbeitete, um einige Ellen Spitzen zu fertigen, die der Spitzenhändler schöner und wohlfeil im Laden verkauft.

Sehr nützlich ist es, wenn Mädchen lernen ihre Kleider zu machen, um es auch späterhin lehren zu können.

Wie sich mit den mehr mechanischen Handarbeiten eine geistigere Beschäftigung sehr gut verbinden lasse, haben wir gesehen. —

Das bisher Gesagte bezog sich vorzugsweise auf Familien, die in einer Stadt leben; sehr verschieden ist die Lage der Familie auf dem Lande. Ein Schullehrer, welcher die kleinen Mädchen in den Elementargegenständen unterrichten kann, findet sich fast in jedem Dorfe, aber aus mehr als einem Grunde ist es nicht rathsam, die Mädchen in die Dorfschule zu schicken.

Hat eine Mutter eine sehr große ländliche Haushaltung, und dabei nicht Hülfe genug, um Zeit für die Ausbildung ihrer Töchter zu finden, oder ist sie selbst wirklich dem Unterrichten nicht gewachsen, so würde ich (Raumer) ihr rathen, ein gebildetes deutsches Mädchen als Gehülfin bei der Erziehung der Töchter in das Haus zu nehmen. Aber auch in diesem Falle sollte sie als Mutter, so viel nur immer möglich ist, selbst an dem Unterrichte der Töchter Theil nehmen. In einer mir bekannten, sehr ehrenwerthen Familie wurde eine solche deutsche Lehrerin der Töchter zugleich durch die Mutter zur künftigen Hausfrau herangebildet; sie galt nicht als Gouvernante, sondern mehr als die älteste Tochter des Hauses.

Jedenfalls ist es besser, eine solche Gehülfin in das Haus zu nehmen, als ohne die entschiedenste Nöthigung die Töchter in Erziehungsanstalten zu schicken, sie so aus dem ihnen von Gott bestimmten häuslichen Lebenskreise herauszureißen nnd aus den Augen der Eltern zu entfernen. Ich wiederhole hier, was ich in Bezug auf die Kleinkinderschulen sagte: „Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes sieht auf seinen eigenen Weg, geht seinen einen Weg. Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden."

Man wird nun fragen: Verwirfst Du denn alle Erziehungsanstalten für Mädchen? Ach leider bedarf es in nur zu vielen Fällen eines Surrogats der häuslichen Erziehung, so daß es dringend nothwendig ist, ein Mädchen einer solchen Anstalt anzuvertrauen. Wer dergleichen Nothfälle kennt, der wird Gott danken, daß es edle Frauen giebt, die ihr ganzes Leben dem schweren Geschäft widmen, verwaiseten Töchtern, so viel es ihnen möglich ist, die verlorene Mutter zu

ersetzen. Oft leben auch Eltern in solchen Verhältnissen, daß es nicht heilsam für die Töchter sein würde, im Hause zu bleiben. Dasselbe ist der Fall, wenn die Mutter sehr krank und leidend, auch wohl gemüthsleidend ist und die Töchter noch nicht erwachsen sind. In Fällen der Art sind christliche Institute für die armen, verlassenen Kinder eine unendliche Wohlthat. Wir meinen Institute, die vom Christenthum durchdrungen, durch dasselbe so geheiligt sind, wie jede Haushaltung es sein sollte, ohne jedoch die Religion als Aushängschild zu mißbrauchen und ohne den Mädchen einen matten Ernst und pietistische Redensarten beizubringen, als wären diese Wahrzeichen des rechten Glaubens.

Indem ich also dankbar die Nothwendigkeit und den Segen guter Erziehungsanstalten, dieser Surrogate der häuslichen Erziehung anerkenne, muß ich dennoch dies wiederholen:

„Wir wollen Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen, in so fern fest im Auge behalten, daß wir nicht von demselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Richtige halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beiderseitigen Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen."

Wenn wir wünschen, daß jede Mutter ihre Zeit möglichst der Beschäftigung mit ihren Töchtern widmen möchte, so können wir damit freilich nicht eine Dame meinen, die des Vormittags Visiten zu machen oder zu empfangen pflegt und wöchentlich, in der Regel, mehrere Male zu Damenthees und anderen Gesellschaften eingeladen ist, wobei nicht allein die Zeit, welche sie in der Gesellschaft zubringt, sondern auch die der Toilette (ich behalte hier absichtlich den übli-

chen französischen Namen bei) in Anschlag zu bringen ist.

Eine solche Dame versäumt die schönsten und wichtigsten Stunden bei den Kindern; jene Abendgesellschaften verhindern selbst, daß die Hausgenossenschaft: Eltern, Kinder, Dienstboten, den vollbrachten Tag durch einen kurzen, einfachen Abendgottesdienst beschließen. Die kleinern Kinder müssen, während die Mutter in der Abendgesellschaft ist, durch fremde Hände zu Bette gebracht werden, da es doch recht eigentlich der Mutter zukommt, sie hierbei zum Beten anzuhalten und ihnen den letzten Segen vor dem Einschlafen zu geben. Die größern Kinder verlieren ihre schönste Abendstunde, wo die Mutter ruhiger und ungestörter unter ihnen sein kann, als sie es den ganzen Tag gekonnt.

Diese Zerstreuungen müssen also bei dem von uns entworfenen Lebensplan den Kindern geopfert werden, keineswegs aber die rechte Geselligkeit, welche gewiß zu einem glücklichen Familienleben gehört. Die kleinen Kinder kann man, wenigstens im Winter, um sechs Uhr schlafen legen, die anderen Mädchen sollen, bis sie erwachsen sind, um acht Uhr schlafen gehen und früh aufstehen. Dann bleibt den Eltern und ihren erwachsenen Kindern, zu ganz nothwendiger Erholung von der Tagesarbeit, der freie Abend, den sie im eigenen Hause mit besuchenden Freunden, oder im geselligen Kreise bei anderen befreundeten Familien zubringen können. Das ist die Zeit für Gespräche, Musik und Lectüre. An solchen Abenden soll der Vater die größeren Meisterwerke von Göthe, Schiller, Shakespeare u. a. vorlesen, auch solche, welche die Töchter nicht für sich selbst lesen dürfen, weil sie für Mädchen anstößige, wegzulassende Stellen enthalten.

Für eine Mutter, die den ganzen Tag über ihrem heiligen und oft schweren Berufe obliegt, ist eine

solche Ausspannung und Erholung nicht nur zulässig, sondern nothwendig. Wenn sie bis zum Schlafengehen fort und fort arbeitet, wirkt, sorgt, so kann sie nicht am andern Morgen mit frischem Muthe und munter wieder an's Werk gehen; nur durch die Unterbrechung, durch den Abschnitt im Arbeitsleben wird es ihr möglich. Eine Hausfrau, die ununterbrochen fortschafft, die keine freie Stunde für geistige Genüsse, für freundlichen Verkehr mehr hat, wird zu einer Lastträgerin und wird bald nicht mehr im Stande sein, geistig frisch auf die Töchter einzuwirken.

Jeder Wintertag habe also seine abendliche Feierzeit; im Frühling und Sommer gesellen sich zu dieser Feierzeit Spaziergänge, an denen die ganze Familie Theil nimmt.

Bei dem gegenwärtig so erleichterten Verkehr kann die Mutter auch, sobald sie nicht mehr durch kleine Kinder an das Haus gebunden ist, mit den Ihrigen schöne Gegenden und kunstreiche Städte besuchen. Kehren sie dann zurück, reich an inneren Bildern und schönen Erlebnissen, geistig gestärkt und gefördert, so blicken sie gern und oft in lieber Erinnerung auf das Erlebte zurück.

Ein Familienleben, wie ich (Raumer) es geschildert, ist so schön und reich an wahrer unschuldiger Freude, einer Freude, nach der viele vergebens durch stete unruhige, unbefriedigende und vielfach das Gewissen beschwerende Zerstreuungen haschen, daß es die Mühen und Sorgen einer gewissenhaften Hausfrau reichlich lohnt.

So viel über den Unterricht und die Erziehung der Mädchen, so weit es uns hier bei dem Artikel Volksschule interessirt.

Der Kreis ist jedoch weiter zu ziehen, innerhalb dessen die Volksschule sich bewegen muß. Nicht Alles, was für die weibliche Erziehung paßt, läßt sich

allgemein anwenden. Wie wir dieser eine besondere Berücksichtigung schenken mußten, so müssen wir auch den Kleinkinderschulen einige Betrachtung widmen. Raumer mag auch hier unser Führer sein. Er sagt in seiner Geschichte der Pädagogik (3. Thl. 1. Abth.):

„Die Bäuerinnen in einem schlesischen Dorfe hatten um das Jahr 1817, vom trefflichen Gutsherrn veranlaßt, die Verabredung getroffen, daß zur Erntezeit, wenn sie auf's Feld hinaus gingen, abwechselnd eine um die andere im Dorfe zurückblieb und die Aufsicht über sämmtliche kleine Dorfkinder übernahm. Das war gewiß eine sehr löbliche, verständige, in ähnlichen Fällen zu empfehlende Einrichtung. In ähnlichen Fällen, wie z. B. wenn viele Mütter als Wäscherinnen oder in Fabriken arbeiten; kurz, wo die Noth drängt.

Kann man diese Noth bei manchen Kleinkinderschulen nicht nachweisen, welche in neuerer Zeit gestiftet wurden, so liegt dies Bedenken nahe.

Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes zieht auf seinen eigenen Weg. Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden. Tief fühlte Pestalozzi dies; ihm war die Familienwohnstube so heilig, daß er gegen den frühen Schulbesuch der Kinder sprach und den ersten Elementarunterricht den Müttern übergeben wollte. Scheint es doch, als wenn die Kleinkinderschulen das Entgegengesetzte, statt der Wohnstuben nur Schulstuben wollten! —

Das Besuchen der Kleinkinderschulen von Kindern, deren Mütter daheim bleiben, die nicht genöthigt sind außer dem Hause Brotarbeit zu suchen, sollte in der Regel nicht geduldet, wenigstens nicht begünstigt werden. Es ist von Kindern unter sechs Jahren die Rede,

von solchen, die noch nicht schulpflichtig sind, daher der Mutter nicht zugemuthet wird, ihre Kleinen zu unterrichten, sondern nur sie mütterlich zu warten und zu pflegen. Wem anders kommt das aber in Gottes Namen zu, als den Müttern; wer möchte sie unberufen vertreten? —

Dies ist mein Bedenken, und ich hoffe, man werde mir in der Regel beipflichten. Dagegen muß ich leider zugeben, daß in unserer Zeit die Ausnahmen von den Regeln sich häufen. Darum ist unsere Zeit eine Zeit der Surrogate. So bedarf es auch ein Surrogat für manche Mütter — vornämlich für die Rabenmütter. Was hilft's, könnte man mir einwerfen, zu sagen: so sollte es sein, und die Augen weg zu wenden von dem, wie es wirklich ist? Wenn jene Mütter nur so wenig ihre Mutterpflichten erfüllen, daß sie vielmehr die Kinder auf alle Weise verderben, soll da nicht Jeder, in dem noch ein Funken christliches Mitleid lebt, zugreifen und retten, was zu retten ist? Soll man die armen Kinder nicht mindestens täglich einige Stunden in eine bessere, physisch und geistig gereinigte Luft bringen, sie da stärken, um die übrige Zeit in der verdorbenen Atmosphäre ausdauern zu können? Würde nicht vielleicht so Gelegenheit gefunden, auch den Müttern selbst beizukommen und sie auf bessere Wege zu bringen?

Wer dürfte diese Einwendungen der Liebe mit einem steifen Festhalten an dem, wie es eigentlich sein sollte, kalt abweisen? Nur in sofern wollen wir Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt nur für das einzig Rechte halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen.

Ein zweites Bedenken kann ich nicht bergen; es betrifft die Art, wie man dem Kinderelend steuern will. Die Aufgabe gehört gewiß zu den schwierigsten der Erziehungskunst, und nur sehr wenige Menschen dürften die Gabe haben, täglich viele Stunden mit einem Haufen kleiner Kinder natürlich, kindlich, nicht mit gezierter Kindlichthuerei, zu leben und frisch, mit sicherem Takte in jedem Augenblick das Rechte zu thun, ohne unsichere, unruhige Vielthuerei.

Wenn es hier fehlt, wohin kann das führen? Man erlaube mir, auf die Gefahr zu weit zu gehen, ein Bild der Verirrungen zu geben, in die man gerathen kann, hier und da gerathen ist.

Kinder, welche noch nicht das Schulalter haben, bringt man in Schulstuben zusammen. Brächte man sie in schönen Sommertagen auf eingehegte Waldwiesen, hätten sie dort etwa einen Sandhaufen zum Spielen, dann brauchte der Aufseher fast nur ihrem lebendigen, unermüdlichen, meist harmlosen Treiben zuzusehen, viel mehr würde ihm kaum zu thun bleiben.

Welche Aufgabe ist es dagegen, eine in der Stube zusammengesperrte Kindermasse vor Langeweile zu bewahren, zu beaufsichtigen und zu regieren! Kann doch oft eine Mutter mit vier oder fünf Kindern kaum fertig werden; die größeren müssen ihr im Amt beistehen.

Leider weiß man sich zu helfen; aber wie! Auf Schulbänken, an Schultischen müssen die armen Kleinen, welche sonst bis zum sechsten Jahre Ferien und dennoch keine Langeweile hatten, still sitzen und lernen. Man sagt zwar: es sei nur eine Vorschule der Schule, näher betrachtet ist es immer eine Schule. Wenn eine treue Mutter den Kindern zu Hause einen Vers vorsagt oder vorsingt, bis sie ihn nachsagen oder nachsingen können, so ist das ein unschuldiges heimliches Lehren und Lernen. Wie anders ist es meist in sol-

cher Schule, wenn eine Menge kleiner Kinder in corpore auswendig lernt, aufsagt, aufsingt!

Wie mancher Lehrer meint auch: er müsse die Kinder dressiren, um sich produciren zu können; alle unscheinbare, stille Entwicklung ist ihm gleichgültig. Ja, gestehen wir es nur, eine solche Entwicklung ist auch hier und da dem, zu solchen Schulen beisteuernden Publikum ziemlich gleichgültig; es will Früchte seiner Beisteuer sehen, wären diese Früchte auch Sodomsäpfel, außen rothbäckig, innerlich todte Asche. Wehe den Lehrern, welche darauf ausgehen, diese armen Kleinen und ihre eigenen Künste in den Kleinen sehen zu lassen, welche sie abrichten, daß sie beim öffentlichen Examen, ja allen und jeden Besuchen, mit einer, in so jungen Jahren ganz unnatürlichen, widerwärtigen Schauspielerkeckheit und Ziererei, vorsingen, vordeclamiren, ja vorbeten müssen. So bringt man den Bejammernswerthen ein Gift bei, an welchem sie zeitlebens hinserben, eine ganz gemüthlose, hässige Eitelkeit; so bildet man Kinder, die sich nicht etwa an Gedichten Erzählungen freuen, sondern nur am Lobe, das sie einernten, wenn sie mit einexercirter Naivetät dergleichen hersagen, ja, welche die Augen verdrehen, wenn sie den Leuten vorbeten, während die letzte Spur der Andacht in ihnen erloschen ist, die ein frommes Kind fühlt, wenn eine fromme Mutter es „im Kämmerlein" vor dem Einschlafen sein Abendgebet sprechen läßt.

Da wäre es freilich besser, wenn die Jugend unter der Aufsicht der ganzen Stadt auf den Straßen und Plätzen aufwüchse.

Man verzeihe das Gesagte, man betrachte es immerhin als eine zur Warnung hingestellte Caricatur, sei aber versichert, daß die Züge nicht aus der Luft gegriffen sind. —

Es ist, ich wiederhole es, eine schwere Aufgabe,

Kleinkinderschulen vorzustehen. Abgesehen von so mannigfaltigen äußern Hindernissen, bedarf es dazu Menschen, welche bei großer christlicher Demuth und christlicher Liebe zu den Kindern, in aller Einfalt das Rechte und Wahre thun, den Schein hassen, und möglichst still und verborgen, gewissenaft, als vor Gottes Angesicht wandeln und schaffen, ungeirrt durch Versuchungen und Anfechtungen.

Der Herr hat schon so manche fromme Arbeiter gesandt, die geräuschlos in den Kleinkinderschulen arbeiten. Er fördere das Werk ihrer Hände. So schweren Fluch er über die ausprach, welche Kindern Aergerniß geben, so großen Segen wird er denen schenken, welche Kinderseelen vom Tode helfen. Mißgriffe, Verirrungen ja Versündigungen, welche sich an andern Orten zeigen, sollen uns gewiß nicht verleiten nur die Schattenseite jener Anstalten in's Auge zu fassen; wir wollen aber auch nicht die Augen verschließen vor den Fehlern, damit man sie erkenne und ablege, das wichtige Werk aber von Tag zu Tag reiner und gottgefälliger werde.

Im sechsten oder siebenten Jahre wird das Kind schulpflichtig; es treten nun neue Verhältnisse ein, nämlich die des Kindes und der Eltern zu den Lehrern. Bis dahin war dem Kinde das väterliche Haus der Mittelpunkt seines Daseins, fortan gehört es zugleich der Schule an. Erziehung waltet im Hause vor, Unterricht in der Schule. —

Unter einfachen Völkern konnte der Vater zugleich Lehrer seiner Knaben sein, besonders wenn diese in und zu dem Berufe des Vaters aufwuchsen. Folgt der Sohn nicht diesem Berufe, wird überdies der Kreis des zu Erlernenden größer, hat dieser Kreis auch wohl mit der Lebensbeschäftigung des Vaters wenig oder nichts gemein, so entsteht das Bedürfniß von Lehrern. Es bildet sich dann ein besonderer

Lehrstand, wie sich auf ähnliche Weise, durch fortschreitende Theilung der Arbeit, im Laufe der Zeit die mannigfaltigsten Stände und Gewerbe gebildet haben. —

Von den Lehrern verlangt man einmal: bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, eine Meisterschaft in bestimmten Wissenschaften und Künsten, zugleich aber eine Meisterschaft in der Lehrkunst, der Kunst für jene Wissenschaften und Künste in der Jugend Liebe zu erwecken und ihr dieselben mitzutheilen.

Höchst wichtig ist das Verhältniß der Eltern zu den Lehrern; ein stetes Zusammenwirken ist nöthig. Der Vater frage den Lehrer: wie macht es mein Sohn in der Schule? hinwiederum der Lehrer den Vater: wie verhält er sich zu Hause? So entsteht die heilsamste Controle, welche besonders die schwer zähmbaren Knaben und die entschiedenen Taugenichtse zwischen zwei Feuer bringt.

Eltern und Lehrer müssen sich wechselseitig achten und dies überall, wo die Gelegenheit es giebt, den Kindern zeigen. Auf keinen Fall dürfen sie in Gegenwart der Kinder kritisirend oder gar verächtlich und feindselig gegen einander sprechen. Vornämlich wird von Seiten thörichter Eltern in diesem Punkt gefehlt, welche die Lehrer wie bezahlte Bedienten behandeln möchten, die sich nach ihren meist beschränkten Ansichten und Launen richten sollen. In Gegenwart der Kinder tadeln sie den Unterricht, die strenge Zucht der Lehrer, bemerken auch wohl: das Schulgeld sei gar zu groß. Und Männer von denen, ja zu denen sie das sagen, diesen sollen ihre Kinder gehorsam sein, sie achten und lieben? — Meine Eltern, erzählt von Raumer, prägten uns Kindern unbedingten Gehorsam und Achtung gegen unsere Lehrer ein. Dennoch versah es mein Vater einmal in einer scheinbar ganz unbedeutenden Kleinigkeit: er tadelte in

meiner Gegenwart die Art, wie mein Lehrer die Federn schnitt; dieser geringfügige Tadel machte mich zum ersten Male zweifelhaft an des Lehrers Vollkommenheit.

Für den Elementarunterricht ist in jedem einigermaßen bedeutenden Dorfe durch eine Volksschule gesorgt; kleine Orte haben auch Schulen, in denen die Anfangsgründe des Latein gelehrt werden, aber nur in größeren Städten sind Gymnasien, welche vollständig auf die Universität vorbereiten. Es kann daher eben nur in größern Städten das geschilderte Verhältniß von Schule und Haus auch dann fortdauern, wenn die Knaben schon den höhern Schulunterricht genießen. Eine Menge Familienväter leben aber auf dem Lande oder an kleinen Orten, man denke z. B. an Gutsbesitzer, Prediger, wie und wo sollen diese ihren Knaben, die zum Studiren bestimmt sind, den höhern Gymnasialunterricht ertheilen lassen? Ertheilen lassen, sage ich, denn daß Väter selbst ihren Kindern den umfassenden Schulunterricht von den ersten Elementen bis zum Uebertritt auf die Universität ertheilen, ist etwas so Seltenes, daß es kaum Erwähnung verdient. Geschieht dies aber nicht, so müssen sie entweder die Knaben an einen Ort schicken, wo ein Gymnasium ist, oder dieselben einem Erziehungsinstitut anvertrauen, oder endlich einen Hofmeister als Lehrer in ihr Haus nehmen.

Im ersten Falle war es nun von jeher ein großer Uebelstand, daß der Vater den Sohn am Gymnasialorte meist schwer unterbringen und einen Mann ausfindig machen konnte, der ihn wie sein eigenes Kind in's Haus genommen und für dessen Erziehung gewissenhaft gesorgt hätte. Zudem überstieg es auch oft die Vermögenskräfte der Eltern, für ihre Kinder die Pension zu zahlen.

Jenem Uebelstande abzuhelfen stiftete man bei vie-

len Gymnasien Alumneen, in welchen auswärtige Knaben unter beständiger Aufsicht zusammenlebten; die Stiftung der sächsischen und würtembergischen Klosterschulen hatte einen ähnlichen Zweck. Das Leben in den Alumneen war nun weit verschieden vom früheren Leben der Knaben in ihrer Familie; man dachte auch nicht entfernt darauf, ihnen das Familienleben irgendwie zu ersetzen. Dazu fehlte vor Allem eine Hausfrau, eine Hausmutter. Die Freiheit der Alumnen mußte bei ihrer Menge sehr beschränkt werden. Im Alumneum des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin, wo der Verfasser vom Jahre 1798 bis 1801 Alumnus war, durfte kein Schüler nur auf eine Viertelstunde das Haus verlassen, ohne einen vom Inspector unterzeichneten Erlaubnißschein, der beim Thürhüter abgegeben wurde. Zu bestimmter Stunde wurden wir geweckt, zu bestimmter Stunde sollten die Lichter ausgelöscht werden. Alles hatte noch den Charakter der strengen Zucht nach der Väter Weise, einer Zucht, welche unserer freiheitsüchtigen Zeit nicht mehr zusagt. Dies will ich jedoch nicht so verstanden wissen, als wäre damals unter den Alumnen gar keine Opposition gegen diese Strenge hervorgetreten, und mannigfaches Umgehen der gesetzlichen Einrichtungen.

Wie die Zucht, so war auch der Unterricht noch meist nach alter Weise. Führte man zu Zeiten mit besonnener Ueberlegung etwas Neues ein, so geschah es in aller Stille, so daß wir Schüler es kaum bemerkten; da war nicht der entfernteste, leiseste Anstrich von pädagogischer Neuerungssucht und Charlatanerie.

Den vollsten Gegensatz der Alumneen bilden die Erziehungs-Institute. Sie sind vornämlich in Deutschland und der Schweiz seit 70 Jahren aufgekommen, seit der Stiftung des Dessauer Philanthropins. Dieses erstrebte etwas Neues, dem Herkömm-

lichen Widerstrebendes, und kam dadurch in Conflict mit den bestehenden, an der alten Lehrweise festhaltenden Schulen. Wer nun forthin das Neue fördern wollte, der mußte seine Absicht auf eigene Gefahr durch Stiftung eines Erziehungs-Instituts oder Anschließen an ein schon bestehendes zu realisiren suchen; ihm gleichgesinnte Eltern vertrauten einem solchen Institut ihre Kinder und erhielten dasselbe durch ihre Beiträge.

Es ist nicht zu leugnen, daß die Schulen früherhin in der Regel allzuconservativ waren bis zum Festgefahrensein, daß sie das Neue oft zurückwiesen, auch wenn es gut war. Diesem Uebermaß von Tenacität wirkten viele Privatanstalten heilsam entgegen; dem Fortschritt huldigend experimentirten sie, die Resultate kamen den alten Schulen zu gut; war der Erfolg günstig, so ahmte man wohl nach, war er ungünstig, so wurden die Schulrektoren durch fremden Schaden klug. Es könnten viele Privatinstitute genannt werden, welche auf solche Weise den heilsamsten Einfluß hatten. Andere Institute waren dankenswerthe Unternehmungen, weil sie als Surrogate ganz heruntergekommener, öffentlicher Schulen eintraten, dagegen abtraten, sobald sich diese wieder hoben. Auch ward manches Institut für elternlose Kinder und solche, welche durch eigene Schuld oder sonstige Verhältnisse in Noth waren, eine Zufluchtsstätte. So ist die Lichtseite der Institute, nun wollen wir auch ihre Schattenseite in's Auge fassen.

Waren die alten Schulen allzuconservativ, so zeigten sich dagegen die Institute allzuprogressiv, neuerungssüchtig. Das ergab sich klar aus der Charakteristik des Philanthropins, welches die Weisheit früherer Jahrhunderte verachtete, und vorgab, Alles neu zu machen. Mit dem Unkraut reuteten sie zugleich den Weizen aus. Das wollten freilich viele nüch-

terne, wohlgesinnte Institutsvorsteher gern vermeiden. Diese aber, indem sie zugleich den vielfach überspannten Anforderungen der alten wie der neuen Zeit zu genügen trachteten, arbeiteten sich und ihre Schüler übertrieben ab, um das Unmögliche zu leisten, und machten es zuletzt doch keinem zu Danke.

Wie sehr aber ein solches Experimentiren den ihnen anvertrauten Zöglingen schaden mußte, ist klar.

Privatinstitute haben die Absicht, Schule und Haus zu identificiren. Die Schule assimilirt sich das Familienleben, bringt es unter ihr Dach; der Institutsvorsteher, welcher die Pensionäre in's Haus nimmt, repräsentirt zugleich den Lehrer und den Hausvater. So meint er das doppelte Scepter zu führen, das Schul- und Hausscepter, da könne es nicht fehlen, es müsse Alles ohne Zwiespalt, in Einem Geiste geschehen, da ja Alles in derselben Hand liege.

Aber wie irrt er sich. Er repräsentirt freilich den Hausvater, allein er ist es nicht; ebenso repräsentirt er nur den Schulrektor, ohne es wirklich zu sein.

Warum er nicht Hausvater sei, ist leicht darzuthun. Schon die Menge der Kinder macht ein häusliches, liebreiches Familienleben unmöglich, auch wenn die gewissenhafteste, fleißigste und freundlichste Hausfrau dem Direktor beisteht. Dieser kann, auch beim besten Willen, nicht jedes Kind in sein Herz schließen, er muß sie als Masse behandeln; welcher Vater behandelt aber sein Kind als Eine Masse?

Und könnte jener sie in sein Herz schließen, so ist sein Herz doch kein Vaterherz; seine Liebe bleibt, den besten Willen bei ihm vorausgesetzt, doch nur ein Surrogat der von Gott den Vätern eingepflanzten Liebe. Doppelt aber fehlt den, aus den verschiedensten Familien zusammengebrachten Kindern die kindliche Liebe zum Direktor. Sie fühlen sich wie im Exil, aus dem Elternhause verstoßen, vergleichen ihr

neues Institutsleben mit dem früheren, da ist ihnen nichts recht, Alles unbehaglich und drückend. Gewöhnen sie sich auch allmälig ein, so bleibt ihre Stimmung doch lau, bis zur wahren Liebe des neuen Verhältnisses bringen sie es selten, es müßte ihnen denn früher sehr schlecht ergangen sein.

Ueberdies sind Institute so häufig genöthigt, Kinder aufzunehmen, welche nirgends gut thun, oder die wegen großer Beschränktheit von Schulen ausgeschlossen wurden. Und wenn nur der Art Kinder von Eltern und Angehörigen für das ausgegeben würden, was sie sind, für dumm und unwissend oder für Taugenichtse. Im Gegentheil werden die Fehler verschwiegen und verheimlicht, besonders die heimlichen; späterhin behaupten wohl die Eltern: ihre Kinder verdankten dem Institut erst alle Unwissenheit und Bosheit. Es ist daher sehr rathsam, die ankommenden Zöglinge in Gegenwart der sie übergebenden Angehörigen zu prüfen, die Resultate der Prüfung protocollarisch aufzunehmen und das Protocoll von den Angehörigen unterschreiben zu lassen.

Eine gewöhnliche Täuschung ist es, zu meinen: ein Institutsdirektor habe freie Hand, keine Behörde binde ihn und schreibe ihm Gesetze vor. Statt einer Behörde, der man doch immer mit Ehren gehorcht, nehmen sich viele Angehörige der Zöglinge heraus, dem Institutsdirektor alles Mögliche vorzuschreiben: was und wie er lehren solle, wie der Tisch einzurichten sei u. s. w. Wehe ihm, wenn er sich hergiebt, es Allen recht machen zu wollen; wenn ihm Einsicht und gewissenhafte Charakterfestigkeit mangelt, um all den Forderungen gebührend zu begegnen. —

Die Anmaßung der Angehörigen hat gewöhnlich ein sehr gemeines Motiv; sie meinen: der Institutsdirektor lebe von ihrer Gnade, sonach seien sie seine Vorgesetzte. Will er ihnen nicht gehorchen, so dro-

hen sie, die Kinder wegzunehmen. Diese ermahnen sie auch wohl in Gegenwart des Direktors: ja recht fleißig zu sein, da sie ihnen so sehr viel kosteten. Solche Ermahnung bringt natürlich die Kinder auf den Gedanken: der Direktor werde eigentlich von ihnen ernährt, könne ohne sie nicht existiren. Ist das ein Hausvater?

Der Mangel an einem Fundationscapital, die Abhängigkeit von den Pensionsgeldern hat noch besonders übeln Einfluß in Bezug auf die Institutslehrer. Wer eine bleibende Stätte sucht, der zieht jede Staatsstelle einer Stelle am Institute vor. Dies giebt ihm keine sichere Existenz, er kann nie daran denken, im Vertrauen auf seinen Posten, zu heirathen. Wäre der Gehalt auch für den Augenblick allenfalls hinreichend, wer giebt ihm — bei der sliding scale der Pensionen — für morgen Sicherheit? Die Folge hiervon ist, daß man in Instituten meist nur junge Lehrer findet, welche so eben von der Universität kommen. An den Zöglingen versuchen diese zuerst das Lehren. Haben sie es eben bis zu einem gewissen Geschick gebracht, so sehen sie sich nach einem anderweitigen, ihre Zukunft sichernden Unterkommen um. Nur den unfähigeren Lehrern mißlingt dies in der Regel, daher sie dem Institute Jahre lang zur Last fallen; dagegen die geschickteren bald eine Anstellung finden. So bildet sich fast nie in den Instituten ein, durch Jahre lange Uebung und Erfahrung tüchtiges Lehrerpersonal. — Es ist aber nicht bloß der Wunsch eines sicheren Unterkommens, welcher die Lehrer forttreibt; es wirkt ein zweites: die fast unerträgliche Last der Arbeit. Ein Gymnasiallehrer hat Feierabend, sobald seine bestimmten Unterrichtsstunden zu Ende sind; nicht so der Institutslehrer. Er führt die Aufsicht über die Knaben bei Tische, beim Spielen, ja bei Nacht, wenn er unter ihnen schläft. Da bleibt keine

Zeit zu verschnaufen; ein solches Leben kann fast nur der aushalten, welchem ein sehr weites Gewissen beschieden ist. Vor Allen ist aber der Direktor geplagt. Außer dem Unterrichten und der Aufsicht liegt ihm noch so vieles Andere ob: der Briefwechsel mit den Angehörigen der Kinder, das Oekonomische der Anstalt, die Ueberwachung des Ganzen ꝛc. Doppelt schwer fällt ihm dies, da er nicht in Kraft eines verliehenen Amtes regiert. Und ein solcher, Tag und Nacht geplagter Mann, soll dabei ein munterer, freundlicher, liebreicher Hausvater für eine Unzahl fremder Kinder sein! Er soll den Ton und die Stimmung eines anmuthigen Familienlebens angeben!

Ja, er soll mehr als das, er soll zugleich Rektor sein, er soll die Kindermasse beim Unterricht in gehöriger Zucht halten. So hat er zwei einander widersprechende Aufgaben; derselbe Widerspruch durchdringt das ganze Institut, der Widerspruch des Familienlebens und der Schulzucht. Herrscht jenes vor, so leidet die feste Zucht und Ordnung, welche den Knaben doch so heilsam und segensreich ist; herrscht dagegen der Schulcharakter, so geht es vom Morgen bis zum Abend steif gesetzlich zu; Spielen, Essen, Schlafen, Alles erhält einen geregelten Anstrich. Es ist das für tüchtige Knaben unleidlich; durch stete Opposition gegen die unaufhörlich drückende, geisttödtende Gesetzmäßigkeit suchen sie freie Luft zu gewinnen. Und eben diese Opposition verführt die Lehrer oft zu noch größerer Strenge.

So entsteht ein Schwanken zwischen Korporaldespotie, durch welche das Institut den Charakter einer Kaserne erhält, und einem, in gesetzlose Anarchie sich auflösenden, sogenannten Familienleben.

Haben wir nun die Schattenseite der Erziehungs-Institute geschildert, so kehren wir gern noch einmal zur Lichtseite derselben zurück.

Zunächst ist zu bemerken, daß es höchst ungerecht sein würde, zu behaupten: alle Eltern und Angehörige der Pensionaire seien nach Art der geschilderten. In den mir bekannten Instituten fanden sich immer Väter, Mütter und Vormünder, welche herzlich dankbar für Alles waren, was an den Kindern Gutes geschah. Und eben so waren unter den Kindern gar manche, die es fühlten und anerkannten, wenn die Lehrer redlich und uneigennützig für sie arbeiteten. Selbst solche, denen das Leben im Institut nicht behagte, dankten oft in spätern Jahren herzlich den Lehrern für das, was diese früher für sie gethan.

Verständige Eltern und liebe Kinder, sie übertragen die andern, und stärken die Lehrer in ihrem schweren Beruf. Solche Eltern sind auch weit entfernt von der gemeinen Ansicht, als träten die Lehrer für die gezahlte Pension in ihren Dienst und müßten sich in Allem nach ihren Einfällen bequemen.

Sind die Institutslehrer ehrenwerthe Männer, rein von jedem Eigennutz, liebevoll und gewissenhaft, denken die Eltern der Knaben edel und schenken sie solchen Lehrern volles Vertrauen, so fallen viele der oben geschilderten Uebelstände weg; nach dem Beispiel der Eltern fassen auch die Knaben Vertrauen zu den Lehrern und ein guter Geist kann dann in der Anstalt walten. —

Was nun die einzelnen Unterrichtsfächer betrifft, so äußert sich Raumer darüber und zwar zunächst über den Religionsunterricht folgendermaßen:

„Den Eltern liegen die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete für das Kind und lehre es, so früh als möglich, selbst beten, damit ihm dies zweite Natur werde. Es ward schon bemerkt, daß selten ein Mann mit so vollem Vertrauen erhört zu werden bete, als ein frommes Kind in seiner zweifellosen Einfalt. Unsere alten

Morgen- und Abendlieder enthalten Verse, welche ganz geeignet sind, von den Kindern gebetet zu werden. An den Betvers mag das Kind freies Beten, Fürbitten ꝛc. anschließen; man nehme ja keinen Anstoß, wenn hierbei Seltsames, ja Komisches mitunter läuft, nämlich was uns Erwachsenen komisch erscheint, dem Kinde aber heiliger Ernst ist. — Die Mutter muß auch die Kinder zuerst mit der Bibel bekannt machen. Eine gute alte Bilderbibel veranschaulicht ihre Erzählungen; eine alte, denn von den neuen sind wenige tauglich. Die von Kügelgen, unter diesen wohl die beste, reicht, so viel ich weiß, nicht über die Genesis hinaus; sie würde, durchgeführt, auch für die meisten Haushaltungen zu theuer sein; eine Hildburghäuser Bilderbibel beginnt mit einem wahrhaft unanständigen Bilde des Paradieses. Es bedarf eines keuschen, unschuldigen Sinnes, um das Paradies der der Unschuld zu malen.

Unter den alten Bilderbibeln ist die, in wiederholten Auflagen erschienene, des Christoph Weigel zu empfehlen. Nicht als hätte sie einen besonderen Kunstwerth; die Ausführung ist vielmehr sehr mittelmäßig, aber trotz des technischen Ungeschicks hat der Künstler doch eine lebendige Phantasie gehabt und daher Bilder gegeben, welche die Phantasie der Kinder erregen.

Aeltere Geschwister zeigen die Bilder gern den jüngeren und erzählen ihnen den Inhalt. Dadurch werden jene wie diese schon früh bibelfest, das ist für Mädchen wie für Knaben höchst wichtig. Daß die Mutter ganz kleinen Kindern die biblischen Geschichten noch nicht wörtlich aus der Bibel mittheilen, sondern frei erzählen solle, wurde schon bemerkt; für diese, welche Milchspeise verlangen, ist der Styl der Bibel zu fremdartig.

Hat das Kind aber lesen gelernt, soll es lesend mit

der heiligen Schrift bekannt werden, dann gehe man doch ja an die Quelle, und nehme nicht sogenannte biblische Erzählungen, seien sie auch von Hebel. Nun ist es Zeit, die Kinder an den heiligen Styl der Bibel, welcher von rhetorischer Buhlerei nichts weiß, so zu gewöhnen, daß ihr Geschmack von früh auf die göttliche Originalität jenes Styls lieb gewinne und empfindlich werde für dessen scharfe Verschiedenheit vom Styl aller Werke menschlicher Redekunst.

Soll nun die ganze Bibel von den Kindern gelesen werden? Anfangs gewiß nicht. Allein was soll man auslassen, was kann etwa wegfallen, ohne daß der Zusammenhang leidet und unklar wird? Am besten ist es hierbei, Büchern zu folgen, deren Verfasser bei der größten Pietät gegen die Bibel einen, so viel möglich, wörtlichen Auszug aus derselben für Anfänger geben. Vor allen dürfte Zahn's „Biblische Geschichte" empfohlen werden.

Man hüte sich auch, daß man nicht solche biblische Bücher als unpassend für Kinder ansehe, welche diese vielleicht vorzugsweise lieben und in aller Einfalt wohl besser als manche Erwachsene auffassen. Unter den Propheten lieben sie z. B. vorzüglich den Daniel, seine Gesichte und die Erzählungen von den drei Männern im feurigen Ofen, von der Löwengrube. Man sage doch nicht: die Kinder verstehen den Propheten nicht, man sehe nicht Commentare für den einzigen Maßstab des Verständnisses der Bibel an. Eine andere Auffassung hat das Kind, eine andere der Mann; wie auch der Künstler eine andere hat, als der gelehrte Exeget. Palästrina und Händel dürften das 53ste Kapitel des Jesaias doch besser verstanden haben, als Gesenius.

Eine alte Frage ist es: wie man es beim Unterricht mit jenen Erzählungen zu halten habe, in welchen Geschlechtsverhältnisse ohne Feigenblatt dargestellt

werden. Abgesehen vom mosaischen Recht, das überhaupt nicht gelesen wird, dürften nur sehr wenige Erzählungen auszulassen sein. — Will man beim gemeinsamen Lesen etwas auslassen, so richte man es ja so ein, daß die Kinder nicht doppelt aufmerksam auf das Ausgelassene werden und es für sich lesen. Lernen doch Knaben durch verschnittene Ausgaben des Horaz am leichtesten obscöne Oden, Epoden ꝛc. in vollständigen Exemplaren herauszufinden!

Vor Allem ist dies festzuhalten, daß nicht sowohl der Gegenstand einer Erzählung an sich verführerisch ist, sondern der unreine Sinn des Erzählers den Leser ansteckt und vergiftet. Eben in jenen wenigen, an sich unreinen biblischen Geschichten tritt uns die herbe, göttliche, strenge Reinheit der durch und durch heiligen Schrift entgegen. Sollen wir es Zufall nennen, daß unmittelbar auf die Erzählung von Juda's gräulicher Blutschande die von Josephs Keuschheit in der Furcht Gottes folgt? — Davids Ehebruch bringt den Fluch über sein Haus und zieht die Blutschande Amnons und Absalons nach sich. Das ganz Thierische von Amnons Sünde wird mit wenigen Worten von furchtbarer Wahrheit charakterisirt (2. Sam. 13, 15).

Wahrlich, „Gott ist nicht ein Versucher zum Bösen", sondern der treueste Warner; man gebe der Jugend früher oder später getrost die Bibel in die Hand. Aber Aeltere, die mit demüthigem Ernst in den Schriftsinn eingedrungen — Vater, Mutter, Prediger, Lehrer — sie müssen die Jugend beim Bibellesen berathen, besonders wenn ihr solche Stellen dunkel sind, an denen sie irre werden könnte.

Es frägt sich auch, in welcher Folge die Bibel gelesen werden solle? In der Folge, wie sie vor uns liegt, so daß man mit der Genesis beginnt und erst spät zum neuen Testament kommt? Ich glaube nicht. Die Kinder müssen zuerst aus den Evangelium Chri-

stum kennen lernen, von ihm handeln Moses und die Propheten. — Hat man nun mit ihnen etwa die zwei ersten Kapitel des Lucas und den Matthäus gelesen, so lasse man hierauf die Genesis und die übrigen historischen Bücher abwechselnd mit Psalmen und ausgewählten Stücken aus den Propheten folgen. Das alte Testament weist sie auf die Zukunft Christi hin; es ist ja Eine große Weissagung auf den Erlöser, sei es eine thatsächliche, typische in Personen und Gottesdienst, sei es im Wort der Propheten. — Wer die Bibel von Jugend auf mit schlichtem Sinne fleißig gelesen, der wird nicht thöricht sagen: Was soll uns das alte Testament? Wir halten uns einzig an das neue. —

Wo der Zusammenhang klar ist, verbinde man Weissagung und Historie. Besonders bei wiederholtem Lesen der Bibel, da man das prophetische Wort mit den Evangelien zusammenstellt, z. B. Jes. 9, 53. mit den Weihnachts- und Passionsevangelien.

Früher oder später muß der Christ einen Ueberblick der ganzen Bibel erhalten, von der Genesis bis zur Apokalypse, von der Schöpfung bis zu den letzten Dingen. Gott ist das A, das ist der wesentliche Inhalt des ersten Kapitels der Bibel, Gott ist das A und O, der Anfang und das Ende, der da ist, und der da war, und der da kommt, der Allbeherrscher, das ist die oft wiederholte Hauptlehre des letzten biblischen Buches, der Offenbarung Johannis, und diese Lehren sind zuletzt das Fundament all unseres Glaubens und Hoffens.

So erscheint die Bibel als eine Welthistorie vom Anfang bis zum Ende der Zeiten, von der ersten Schöpfung bis zur künftigen Erneuung der Welt, deren Wiedergeburt mit Christi Erscheinung beginnt.

Mit dem Bibellesen kann schon sehr früh das Auswendiglernen des kleinen lutherischen Katechismus

verbunden werden. Wie dieser Katechismus zu gebrauchen sei, darüber hat Luther selbst in der Vorrede zu demselben die trefflichste Anweisung gegeben.

Mehrere in der nachfolgenden Zeit herausgekommene Katechismen sind Erweiterungen, Erklärungen des kleinen lutherischen, auch Sammlungen betreffender biblischer Beweisstellen. Einige sind nur für die Lehrer brauchbar, wie der große lutherische, andere, wie der Spener'sche Katechismus, sind für Lehrer und ältere Schüler zugleich bestimmt. Unter den reformirten Katechismen nimmt der Heidelberger den ersten Platz ein. Ein berühmter Gelehrter sagte von ihm: Das Kinder-Buch, welches anfängt: „Was ist dein einiger Trost im Leben und Sterben?" macht Männern zu schaffen. —

Der Katechismus ist eine mit der Moral innig verbundene Dogmatik der Kinder und Laien, in Frage und Antwort eingekleidet. Nicht das Kind antwortet aus sich heraus, sondern Gottes Wort antwortet als Vormund des unwissenden und unmündigen Kindes. Die Antworten sind biblische Sprüche oder auf solche gegründet.

Wesentlich, im Princip, ist dem Katechisiren das Sokratisiren rationalistischer Lehrer entgegengesetzt, welches vermeintlich angeborene, natürliche Religionsbegriffe aus dem Kinde herausfragen will. So versucht man z. B. durch den Kausalnexus, zu Gott, als zur höchsten und letzten Ursache empor zu führen. — Wie anders war Jehovahs Lehrmethode auf dem Sinai, da aus dem von heiligen Schrecken ergriffenen Israel die zehn Gebote nicht herausſocratirt, sondern ihm dieselben in's Herz gedonnert wurden, so daß der gewaltige Eindruck jener Gesetzgebung über 3000 Jahre auf die spätesten Nachkommen sich fortgepflanzt hat. —

Dem Bibellesen und dem Katechismus schließe sich

das Auswendiglernen geistlicher Lieder an. Mit der Erzählung von Christi Geburt verbinde man z. B. Luther's Weihnachtslieder: „Vom Himmel hoch" und „Gelobet seist du, Jesu Christ"; mit der Leidensgeschichte das Passionslied: „O Haupt voll Blut und Wunden". Am besten lernen die Kinder singend die Lieder; durch die Melodie belebt, prägen sich dieselben lebendig und unauslöschlich ein.

Ich ziele hiermit nicht einzig auf den Gesangunterricht in Schulen, vielmehr wünsche ich mit Herder herzlich, „die alten Zeiten und der alte Geist" möchten „in Häuser und Kirchen" zurückkehren, „da man noch an den alten Gesängen mit Andacht und ganzem Herzen hing, da ein Hausvater keinen Tag gelebt hatte, den er nicht im schönen singenden Kreise der Seinen anfing und schloß. Gott bringe die herzlichen, fröhlichen und gemeinschaftlich lobsingenden Zeiten wieder!" —

Aber noch schweigt der Gesang in vielen frommen Familien. Möchten die Kinder dann mehr durch andächtiges Vorsprechen der Mutter und durch Zusammensprechen mit ihr die Lieder auswendig lernen, als für sich lesend.

In neuerer Zeit hat man dem Auswendiglernen von vielen Seiten her den Krieg erklärt und, wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, das Gedächtniß als eine niedere, den Verstand als die höchste Geistesgabe betrachtet. Man sprach mit größter Verachtung von „Gedächtnißkram", und behauptete: Kinder sollten nichts auswendig lernen, was sie nicht vorher verständig begriffen hätten. — Wäre dies wahr, so dürften sie freilich weder den kleinen lutherischen Katechismus, noch Bibelsprüche und geistige Lieder auswendig lernen. Wir haben es hier großentheils mit Geheimnissen des Glaubens zu thun, welche der Verstand des längsten Menschenlebens nicht ergründet; mit einem

Baum, dessen Wurzeln und Krone in die unergründlichen Tiefen und Höhen der Ewigkeit reichen. Aber eben diese Geheimnisse sind unser Trost und unsere Hoffnung im Leben und Sterben.

Es ist eine eben so gütige, als weise Einrichtung unseres treuen Gottes, daß er uns im Gedächtniß eine geistige Vorrathskammer verlieh, in welcher wir Samenkörner für die Zukunft aufbewahren können. Der Unkundige hält diese Samenkörner für todt, nicht so der, welcher weiß, daß sich zur rechten Zeit plötzlich ihre energische Lebenskraft keimend und treibend entwickelt. Der Knabe lernte den Spruch: Rufe mich an in der Noth, so will ich dich erretten und du sollst mich preisen. Er wußte in seinen jungen Jahren von keiner Noth, so verstand er auch den Spruch nicht. Wenn aber im Mannesalter eine Zeit unabsehbarer, überwältigender Noth hereinbricht, da tritt ihm plötzlich, wie ein hülfreicher Engel des Friedens und Trostes, jener Spruch vor die Seele, er versteht ihn, ja mehr als das. — Lernen Kinder den Vers auswendig: Wenn ich einmal soll scheiden, so scheide nicht von mir — so verstehen sie ihn nicht, der Todesgedanke liegt ihnen fern. Aber Greise beteten in der Todesstunde denselben Vers, welchen sie als Kinder gelernt; da verstanden sie ihn, und mehr als das.

In den sieben fetten Jahren sammelte Joseph für die sieben mageren Jahre; wenn die Zeit eintritt, da es Noth thut, ist's zu spät zum Sammeln.

Sprüche, Lieder nannte ich Samenkörner. Ich meinte einzig die alten, aus der Kraft des göttlichen Wortes entsprossenen Lieder. Einzig diese lasse man auswendig lernen. Bekanntlich hat man in unseren neuen Gesangbüchern jenen alten gewaltigen Liedern den lebendigen Keim ausgeschnitten; mit solchen tauben, todten Samenkörnern behellige man ja nicht das Gedächtniß der Kinder.

Soll denn aber die Bibel, sollen Lieder gar nicht erklärt, dem Verstande des Kindes aufgeschlossen werden? Man erinnere sich doch so vieler Mißverständnisse biblischer Stellen, welche vom Lehrer durch einige erklärende Worte ganz leicht zu heben gewesen wären.

Darauf die Antwort: Man erkläre das Erklärbare, lege aber die Hand auf den Mund bei unerklärbaren Mysterien des Glaubens.

Aus einer Vermengung des Begreiflichen und Unbegreiflichen, des Schauens und des Glaubens entspringt Irrthum und Streit. Nur Beschränkte trauen sich unbeschränkte Einsicht zu, wollen nichts glauben, überall schauen und begreifen, den Kindern Alles durchaus begreiflich machen, und ergehen sich in leerem erklärenden Geschwätz über Mysterien, die ein ernstes, demüthiges Schweigen verlangen. „Ich habe viel von Schwätzern gelitten, schreibt Augustinus, welche sich unterfingen, mir dies zu lehren, was sie aber sagten, war nichts."

Jedenfalls ist es besser, beim Lesen der heiligen Schrift zu wenig, als zu viel zu erklären, damit der göttliche Text nicht von menschlichen Noten überschüttet und verdunkelt, das nicht breit getreten werde, was in energischer Kürze klar und eindringlich gesagt ist. Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl. —

Poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. Das „nähme ich Flügel der Morgenröthe und bliebe am äußersten Meere, so würde mich doch deine Hand daselbst führen und deine Rechte mich leiten", das klingt anders und ergreift anders, als eine abstracte, ungenügende Exposition der Allgegenwart Gottes. —

Reale Erklärungen sind nothwendig, sie müssen aber das Maaß des Nothwendigen nicht überschreiten,

sich nicht in gelehrte Feinheiten verlieren. Geographie, Chronologie, Archäologie sollen zum Verständniß der heiligen Schrift dienen, nicht aber als selbstständige Herrinnen auftreten wollen. Eine Karte und Geographie von Palästina wird beim Lesen des Buches Josua nützen, aber man behandle dies Buch selbst nicht als ein geographisches Compendium.

Nutzanwendungen müssen ungezwungen aus dem Texte hervorgehen, ja nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, auch nicht an lange Predigten ausarten; der Lehre gebe sie vielmehr in Ton und Weise des Gesprächs. Wer seine Kinder kennt und herzlich liebt, der wird finden, daß ihm die Bibel, auch in den historischen Büchern, viel mehr Gelegenheit zu Nutzanwendungen bietet, als ihm beim einsamen Leben je eingefallen wären. Ich las z. B. die Erzählung von Eliesers Benehmen, da er für seinen Herrn um Rebekka warb, mit Mädchen, von denen ich wußte, daß sie späterhin Dienstboten würden. Wie natürlich erschien es mir, diesen Kindern den Elieser als Beispiel eines zuverlässigen Dieners hinzustellen, welcher mit treuer Gewissenhaftigkeit den Auftrag seines Herrn ausrichtet und Alles von sich weist, was dem in den Weg tritt.

Wir besitzen gegenwärtig viele Bibeln mit Auslegungen, orthodoxe und heterodoxe. Ob sie jenen oder diesen beizuzählen seien, das hängt, wenn man genau hinsieht, nicht bloß vom Inhalt, sondern auch von der Form ab. Wir haben Erklärungen, welche in der Lehre richtig sind, und dennoch durch die breite, übernüchterne, grundprosaische Art des Auslegens, wie rationalistische, ganz deprimirend auf die Jugend wirken. Wenn man sie liest, so sollte man glauben, Gottes Wort sei nur gegeben, um an demselben die sogenannten Verstandesübungen anzustellen.

Die ganze neuere Richtung der Pädagogik, welche

sie besonders durch Rousseau, Basedow und selbst durch Pestalozzi und seine Schule genommen, ist unter Anderm dadurch charakterisirt, daß sie die lebendigste Kraft der Jugend, eine gefühlvolle Phantasie, nicht allein vernachlässigt, sondern durch heillose Künste zerstört. Diese schöpferische Kraft der reflexionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trockenen Pädagogen verborgen, welche durch unverständige, der geistigen Reife vorgreifende Verstandestortur die Kinder zum vielgerühmten Bewußtsein und zum Begreifen von Allem und Jedem aufschrauben möchten.

Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die heilige Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt Alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es macht z. B. die Leidensgeschichte des Herrn, die Erzählung von seiner Auferstehung und Himmelfahrt den tiefsten Eindruck auf ein solches Kind und schafft in ihm einen festen historischen Glauben. Für phantasielose Leser — und zu solchen verbildet zuletzt ein verkehrter, langweilender Unterricht selbst die frischesten Kinder — für solche impotente, abgenutzte Leser sind Abraham, Isaak, Jakob Namen, nichts als Namen; für solche sind die Erzählungen leere Worte, ohne alle Kraft ihnen die Begebenheiten zu vergegenwärtigen. Alles Concrete wird ihnen höchstens zu einem gespenstischen, wesenlosen Abstracten; hier liegt der Grund, warum man in unserer Zeit so viel Klagen über Mangel an historischem Glauben hört. Ein in Schulen abgelangweiltes Geschlecht wird, wie sich nur die Gelegenheit ergiebt, leicht von dem bloß moralisirenden Rationalisten verführt, oder von dem, alle geschichtliche Wahrheit vernichtenden Mythificirer. — Die von Lehrern unverdorbenen und ungeschwächten Kinder werden die Bibel nach Art der alten, schlich-

ten, frommen Maler lesen und innerlich schauen, was der Maler auch äußerlich darstellt. Daher die sympathetische Freude an biblischen Bildern, welche rohe Puritaner, moderne Bilderstürmer verwerfen und verachten.

Wir können nicht sorgfältig genug Alles vermeiden, was im mindesten jenes einfältige, plastische Auffassen der heiligen Schrift stören, oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann. Solch Stören und Zerstören wird aber vorzugsweise durch ein unaufhörliches, flach prosaisches Hineinreden und Hineinfragen überweiser Lehrer angerichtet, welches den Kindern Muße und Stille, alle ruhige Hingebung raubt, die zum Aneignen der heil. Schrift nöthig.

Der Confirmationsunterricht muß durch Bibellesen, Katechismus und geistliche Lieder so vorbereitet und eingeleitet sein, daß er fast nur als ein kurzes, bündiges Wiederholen und Zusammenfassen der christlichen Lehre erscheint. Er zeigt rückwärts auf die Taufe, vorwärts auf die bevorstehende Theilnahme am Abendmahl und den damit verknüpften Eintritt in die Gemeinschaft der christlichen Kirche. — Daß ein solcher Unterricht der christlichen Lehre gemäß sein müsse, braucht nicht besonders bemerkt zu werden, es liegt im im Begriffe desselben. Der Geistliche giebt den Unterricht als Diener der Kirche.

Welcher Art soll der Religionsunterricht bereits confirmirter Gymnasiasten sein? Diese Frage beantworte ich durch Hinweisung auf zwei kleine vortreffliche Lehrbücher des Herrn Professor Thomasius. In dem ersten, für die mittleren Klassen bestimmten, wird das Reich Gottes im alten und neuen Bunde nach der in der heiligen Schrift gegebenen Entwickelungsgeschichte kurz und treffend charakterisirt. Die Schüler erhalten den Ueberblick der ganzen Bibel von der Genesis [illegible] se.

Ueber das zweite Lehrbuch bemerkt der Verfasser: es schließe sich an den Entwickelungsgang der Offenbarung an. „Ich gehe beim Unterricht, sagt er, in den oberen Klassen darauf aus, die Religion, zwar nicht ausschließlich, doch vorzugsweise von Seiten des Denkens, der Jugend nahe zu bringen. Nicht, als ob ich der verkehrten Meinung wäre, als könne das Geheimniß des Reiches Gottes gleichsam von außen her begriffen und andemonstrirt werden — von einer solchen Ansicht ist Niemand entfernter als ich — aber es giebt eine Erkenntniß der geoffenbarten Wahrheit, ein aus dem Glauben geborenes Verständniß des Christenthums, auf welches selbst die Apostel des Herrn allen Ernstes dringen, und zu solchem Verständniß hinzuführen, halte ich für eine der wesentlichsten Aufgaben des Religionslehrers, besonders da, wo er es mit einer schon gereiftern Jugend zu thun hat. In dem Alter, in dem sich die Reflexion und nicht selten auch der Zweifel zu regen beginnt, reicht es nicht mehr hin, die christliche Wahrheit bloß einfach zu bezeugen, sondern es gilt, sie nach ihren festen Gründen und nach ihrer innern Nothwendigkeit darzulegen. Daß damit noch lange nicht Alles gethan sei, vaß das eigentliche und letzte Ziel des Religionsunterrichts, das Leben in Christo, damit auch nicht erreicht werde, ist mir wohl bewußt. — Insbesondere war es darum zu thun, die Verhältnisse, in denen die geoffenbarte Religion zum Heidenthum und dessen mannigfaltigen Erscheinungen steht, hervorzuheben und Anknüpfungspunkte zwischen dem Christenthum und den sonstigen Bestrebungen und Kenntnissen der studirenden Jugend aufzusuchen, damit es nicht als etwas Vereinzeltes und Abgerissenes mitten in ihren, dem Alterthume zugewendeten Studien dastehe, sondern der lebendige Mittelpunkt ihres gesammten Wissens und Lebens werde. Es soll ihr auch in dieser Hinsicht klar werden, daß

Jesus Christus das wahrhaftige Licht ist, das in die Finsterniß scheint."

Wenn der Religionslehrer so mit christlicher Weisheit den Lehrern anderer Objecte entgegenkommt, so ist nur zu wünschen, daß diese Lehrer ihrerseits dem Religionslehrer entgegenkommen mögen. Die christliche Religion muß das Herz alles Unterrichts sein, keine Disciplin ist ihr ganz fremd, wenn auch die eine ihr näher, die andere ferner steht. Beispielsweise nur dies. Dem Philologen, welcher mit seinen Schülern im Tacitus die Geschichte des Tiberius liest, drängt sich ihm nicht eine Vergleichung mit der gleichzeitigen Geschichte Christi auf? Haben wir aus Tacitus und Sueton eine gottlose, finstere, in Sünden und Haß versunkene Welt kennen gelernt, so tritt uns wunderbar im Evangelium Licht, Friede und Heiligkeit, Freiheit und Liebe entgegen; wir können es kaum glauben, daß der Herr und seine Apostel gleichzeitig mit Herodes, Tiber, Caligula und Nero lebten. Ist es doch, als wären im ersten Jahrhundert nach Christus, den außerordentlichen Gaben des heiligen Geistes gegenüber, außerordentliche Gaben des bösen Geistes ausgegossen worden. — Wie spricht sich in Cicero's Werk de natura Deorum Ungewißheit, Verlassenheit aus, das Bedürfniß göttlicher Offenbarung! — Unzählige Gelegenheiten bieten sich besonders dem Geschichtslehrer, auf das Christenthum hinzuweisen! Oder ist nicht vielmehr die ganze Geschichte Eine große Gelegenheit zum Preise Christi? Nach ihm sehnt sich die alte Zeit. Nicht bloß die Juden, mehr oder minder bewußt auch die Heiden, alle sehnen sich nach Erlösung von Sünde und Tod. Und alles Große, Gute, Schöne der neuen Zeit ist aus der welterneuenden Kraft Christi geboren. —

Professor Thomasius sagt: „Den Schluß des Ganzen (des Religionsunterrichts auf Gymnasien)

hat nach meiner Ansicht die Erklärung der Augsburgischen Confession zu bilden, damit der Schüler die Anstalt mit der Ueberzeugung verlasse, daß der Glaube, den er aus der heiligen Schrift gewonnen hat, zugleich der Glaube und das Bekenntniß seiner Kirche sei." Dies möchte in unserer Zeit kirchlicher und unkirchlicher Regungen und Bewegungen doppelt nothwendig sein, besonders für Schüler, welche nicht Theologie studiren und sich daher späterhin wenig oder gar nicht mit kirchlichen Verhältnissen befassen.

Als Fortsetzung der Apostelgeschichte wäre eine kurze Kirchengeschichte vorzutragen, mit besonderer Hervorhebung der Reformationsgeschichte und einer Darlegung der Missionssache unserer Tage.

Auf vielen Gymnasien liest man, etwa in den beiden obersten Klassen — das Neue Testament im Grundtext. Daß man es nicht — wie manche pietistische Schulen thaten — den Anfängern giebt, um durch und beim Lesen desselben die Elemente des Griechischen zu erlernen, das wird jeder Sachverständige billigen. Man weiß ja, wie dem Schüler Bücher zuwider werden, in und an welchen er die ersten Anfänge erlernt. Fiat experimentum in re vili, heißt es darum auch hier. — Die Grammatik muß vielmehr bei diesem Lesen des Neuen Testaments Magddienste thun. Wie wichtig aber die Dienste dieser treuen Magd seien, wird ein Lehrer, der gründliche Sprachkenntniß mit Pietät gegen die heilige Schrift verbindet, dem Schüler faktisch zeigen. So, wenn er sie die eigenthümliche Gracität des Neuen Testaments kennen lehrt. Durch Alexander den Großen ward das Griechische über weite Länderstrecken verbreitet; dies gab mittelbare Veranlassung zur Uebersetzung der Septuaginta, welche zuerst die sprachliche Scheidewand zwischen Juden und Heiden durchbrach, so daß das alte Testament aus seiner esoterischen Einsamkeit

heraustrat, und den Griechen zugänglich wurde. Die Septuaginta machten zugleich dem Griechischen des Neuen Testaments und somit der Verbreitung des Christenthums Bahn.

Sehr wichtig ist nun der Nachweis, wie dieselben Worte bei den heidnischen Schriftstellern einen ganz anderen Sinn hatten, als im Neuen Testament. Es mußte ja eine durchaus neue geistige Welt mit Worten der alten Welt dargelegt werden, und eben darum wurde die Bedeutung dieser Worte aus dem Heidnischen in das Christliche übersetzt, sie wurden transfigurirt.

Diese Vergleichung der neutestamentlichen Gräcität mit der klassischen schließt sich an die bisherigen Sprachstudien des Schülers an, und ist sehr geeignet, auf den Gegensatz des Heidenthums und Christenthums hinzuweisen.

Den ausgezeichneteren Schülern wird es auch einleuchten, daß die feinere Sprachforschung der neueren Zeit zum tieferen und gewisseren Verständniß der Bibel so heilsam beigetragen und die Auslegung mehr und mehr von launenhafter, neuerungssüchtiger Willkür befreit hat. Wie ist nur durch das Studium der Partikeln der zartere, feinere Sinn so manches Bibelworts erfaßt worden, welcher früheren Auslegern entgehen mußte. Je tiefer man, auch von philologischer Seite, in die Schrift eindringt, um so tiefer und unergründlicher erscheint sie.

Ein solches Lesen des Grundtextes thut der Erbauung so wenig Abbruch, daß sie vielmehr durch dies Lesen fester und tiefer begründet und von Stimmungen unabhängiger wird. Man geht gewöhnlich davon aus: beim Lesen der lutherischen Bibelübersetzung habe man es einzig mit dem Inhalte zu thun, könne sich diesem ganz hingeben, während sich der Leser des Grundtextes erst durch sprachliche Schwierigkeiten hin-

durch arbeiten müsse, was seiner Erbauung hinderlich in den Weg trete. — Wie aber, wenn der Erbauung etwas ganz Entgegengesetztes Abbruch thäte? Bekanntlich werden die meisten Menschen von den allergrößten Naturerscheinungen, vom blauen Himmelsgewölbe, von Sonne, Mond und Sternen sehr wenig ergriffen, weil sie alltäglich sind. Die Einwohner des Chamounithals bewundern den Montblanc so wenig, als der Genueser und Neapolitaner das Meer. — Auf ähnliche Weise gewöhnt sich der Mensch nur zu leicht an die heilige Schrift, es tritt eine Art Abstumpfung gegen das Größte ein, weil er es von Jugend auf kennt, ja auswendig weiß. Dieser Abstumpfung wirkt Nichts so heilsam entgegen, als ein Uebergehen von der Uebersetzung zum Grundtext. Das längst Bekannte wird plötzlich neu, und es gesellt sich das Gefühl hinzu, daß jener Text eine gewisse, zum tieferen Hereinstimmen und Hineinleben anregende Original-Tiefe und Unergründlichkeit habe, welche auch der besten Uebersetzung abgehe.

Gewissenhafte Eltern und Lehrer gerathen oft in Zweifel über das rechte Maaß im Religionsunterricht, in der häuslichen Andacht, dem Kirchengehen, auch über die Anwendung des Sonntags. Man schwankt: ob man dem Religionsunterricht nicht zu wenig Zeit zuwende, vermeint ihm etwas zu vergeben, wenn man ihm eine weit geringere Zahl Lehrstunden zuweist, als den meisten anderen Lehrobjecten.

Der Herr setzte einen Sabbath auf sechs Wochentage; er wußte wohl, wie der, von der irdischen Hütte gedrückte Mensch die feine Luft der hohen Sonntagsregion nicht lange ertragen kann. Dies dürfte auf das Zeitverhältniß anzuwenden sein, welches zwischen dem Religionsunterricht und den Andachtsübungen einerseits und den übrigen Lehrstunden andererseits stattfinden muß. Im Zweifel gebe man lieber zu we-

nig, als zu vielen Religionsunterricht. Wer je solche Kinder unterrichtete, welche man früher mit Religiösem überfüttert, bis zum Ekel und Widerwillen überfüttert hatte, der wird hierin beipflichten. Es ist zum Verzweifeln, wenn das Höchste und Heiligste von derlei Kindern mit völliger Gleichgültigkeit aufgenommen wird, besonders von solchen, welche durch breite und flache Erklärungen abgestumpft wurden. Und noch mehr von denen, die man durch unaufhörliches Erweckungspredigen eingeschläfert, die man fast geistig getödtet hat, weil man sich thöricht vermaß, durch geistloses Geschwätz ohne Kraft ihre Wiedergeburt zu bewirken. Dahin verirrt sich ein der Kirche und ihrer Lehre entfremdeter falscher Pietismus, der nach eigener Wahl einhergehet.

Hinsichtlich der Sonntagsfeier hüte man sich vor jener hyperpuritanischen Auslegung des dritten Gebots, einer Auslegung, welche gegen wiederholte Aussprüche Christi über den Sabbath entschieden streitet. Diese Puritaner verbieten am Sonntag Gutes zu thun, für arme barfüßige Kinder am Wintersonntage Strümpfe zu stricken und Hemden zu nähen. Sie verbieten wahrhaft geistliche Musik, die unschuldigsten Spaziergänge und was nicht Alles. Es könnte nichts erdacht werden, was geeigneter wäre, Kindern Widerwillen gegen das freundliche Christenthum einzuflößen. Jenem übertriebenen Puritanismus steht eine heillose Gleichgültigkeit gegenüber, die sich zu Frivolität und Ruchlosigkeit steigert. Den Fluch: im Schweiß deines Angesichts sollt du dein Brod essen, den milderte der gütige Gott, indem er Ruhetage verordnete, an denen wir uns von der irdischen Wochenarbeit erholen und im Hinblick auf den himmlischen Ruhetag einen Vorschmack desselben genießen sollten. Mit unbegreiflichem Selbsthaß übertreten so Viele das liebevollste Gebot, und arbeiten

rastlos fort und fort, wie aufgezogene Maschinen, Sonntage wie Wochentage.

Und welche Menge entheiligt auf's Heillosesste sündlich den Tag des Herrn, furchtbar wächst in unserer Zeit diese entsetzliche Entweihung.

Ein Jeder bewahre seine Kinder vor solchem Frevel und spreche, wie einst Josua: Ich aber und mein Haus wollen dem Herrn dienen." — — —

Ueber das Lehren der Geschichte stellt derselbe Autor folgende Aphorismen zusammen:

„Die Ansichten über die Art, wie Geschichte zu lehren sei, sind höchst verschieden, ja einander entgegengesetzt. Finden wir in andern Lehrfächern solche Gegensätze, so wurzeln sie meist im Gegensatz alter und neuer Pädagogik: nicht so bei dem Lehrfach der Geschichte. —

Zuerst müssen wir uns über das Objekt verständigen. Soll die Geschichte in ihrem weitesten Umfang gelehrt werden, die sogenannte allgemeine Weltgeschichte, welche alle Zeiten und alle Völker der Erde begreift?

Wiewohl Geschichte dieses Namens in den meisten Gymnasien gelehrt wird, so dürfte doch weder solches Lehren noch irgend ein Lehrbuch der Weltgeschichte dem angedeuteten Begriffe entsprechen. Denn welches Lehrbuch begreift alle Völker? Fallen z. B. nicht die Amerikaner in der Regel aus? ebenso die meisten Völker Afrika's, mit Ausnahme der Aegypter, Karthager und Nordafrikaner, welche mit den Römern in Verhältniß waren? Wie wird ein großer Theil Asiens ignorirt! —

Dies Ignoriren hat einen zweifachen Grund. Einmal, daß wir von der Geschichte vieler Völker sehr wenig oder auch nichts wissen. So ist es hinsichtlich der Amerikaner. Zweitens, daß wir von der Geschichte anderer Völker nichts zu wissen begehren, sie

wenigstens in Bezug auf unsere Schüler ignoriren wollen. So werden z. B. Inder, Chinesen kaum erwähnt, wiewohl es bei diesen Völkern nicht an historischen Urkunden fehlt. —

Aber auch in der Weise, wie die, unsern Weltgeschichten einverleibten Völkergeschichten einverleibten Völkergeschichten behandelt werden, ist ein großer Unterschied, indem wir bei den einen in ein weit genaueres Detail eingehen, als bei den andern. Wir werden die Geschichte der Perser minder genau darstellen, als die der Griechen, die Russische minder genau als die Englische. —

Unsere Weltgeschichte begreift also nicht alle Völker aller Zeiten und Länder; die Völker aber, welche sie aufführt, behandelt sie nicht gleichmäßig. Nach welchem Maßstabe thut sie das? Geschieht es etwa nach der Würdigkeit, so daß die gebildetsten Völker hervorgehoben, rohe zurückgestellt würden? Keineswegs allein danach, denn sonst müßten z. B. die Inder entschieden eine große Rolle spielen. Wie hoch stehen sie nicht durch Sprache, Dichtkunst, Mathematik ꝛc.!

Warum heben wir z. B. die Aegypter hervor, welchen die Inder gewiß nicht nachstehen? —

Die Antwort ist: So wie den einzelnen Menschen vorzugsweise die Lebensgeschichte seiner Vorfahren und derer interessirt, welche auf sein Leben — seine Bildung, seinen Beruf und Wirksamkeit — großen Einfluß hatten, so interessirt sich jedes Volk zunächst für seine eigene Geschichte, dann für die Geschichte der Völker, welche ihm durch Sprache, Sitten ꝛc. verwandt, oder welche auf dasselbe sonst unmittelbar oder mittelbar großen Einfluß geübt. —

Für welche Völker werden wir Deutsche uns nun vorzüglich interessiren?

Zuerst für unser eigenes. Vaterlandsgeschichte, alte wie neue.

Zweitens für die Juden, weil von ihnen das Heil kommt, für ihre Geschichte bis auf Christus (und die Zerstörung Jerusalems).

Drittens für die Römer, zu deren Orbis wir einst gehörten, und deren Einfluß bis auf unsere Zeit hinabreicht. Latein. Corpus juris. Katholische Kirche und Anderes.

Viertens für die Griechen, welche wir unmittelbar oder mittelbar als unsere Lehrer anerkennen.

Fünftens für die alten Völker, welche mit Juden, Römern und Griechen in mehr oder minder genauer Berührung standen. Assyrer, Chaldäer, Perser, Aegypter, Phönicier, Karthagenienser, Araber und andere. Doch stehen diese uns minder nahe, als Juden, Römer und Griechen; sie sind unserer Natur und Geschichte fremder.

Die Geschichte fast aller dieser Völker fällt vor Christus, gehört der alten Zeit an.

Inder und Chinesen waren in historischer Zeit weder direkt mit uns Deutschen, noch mit jenen uns näher angehenden Völkern in so genauer Verbindung, daß sie auf diese Völker Einfluß geübt, daher treten sie für uns in den Hintergrund.

Seit Christus bildet Europa Eine christliche Einheit. Doch stehen uns die slavischen Völker ferner als die romanischen und als die germanischen Stammgenossen; anderer Nüancen nicht zu gedenken, daß uns z. B. unter den romanischen Völkern der Italiener entschieden näher steht, als der Spanier, dieser näher als der Portugiese. —

Das Gesagte dürfte den Maßstab bilden für die Behandlung der verschiedenen Völkergeschichten in den Lehrbüchern und Lehrstunden; von diesen sprechen wir. Ein Anderes ist es, wenn Geschichtsforscher,

von allen vaterländischen Verhältnissen absehend, die auf Schulen mit Recht zurückgestellten Völkergeschichten in's Auge fassen. Es ist ein einziges Geschlecht der Menschen; auch die Völker, deren Verwandtschaft und Berührung mit unserm Volke im Dunkel unvordenklicher Vergangenheit verborgen ist, auch sie treten uns allmälig zum Erstaunen näher. Wie unzweifelhaft deutet z. B. die Vergleichung der Sanskrit mit dem Deutschen auf eine uralte Einheit der Deutschen und Inder hin! —

Hat man das Object des historischen Unterrichts, was zu lehren sei, bestimmt, so frägt es sich: wie wir den Unterricht anzugreifen haben, es frägt sich nach der Methode. Auch hinsichtlich dieser herrscht unter den Pädagogen die größte Meinungsverschiedenheit.

Zuerst findet sich ein ähnlicher Gegensatz, wie beim Lehren der Geographie; man kann mit dem Allgemeinsten, man kann aber auch mit dem Einzelnsten anfangen. In der Geographie stellt man einmal die Betrachtung und Beschreibung der ganzen Erdoberfläche voran; ein anderes Mal etwa die Betrachtung einzelner Städte, wie der alte Merian sie dargestellt hat. —

So kann man in der Geschichte einmal mit dem allgemeinsten Umriß der Weltgeschichte beginnen — wir wissen, was wir unter Weltgeschichte zu verstehen haben — oder auch mit den Biographieen einzelner Männer.

Es sind dies zwei Extreme, das erstere zog das zweite nach sich. Was sollen die Knaben mit der allgemeinen Weltgeschichte? sagten Einige. Sie erhalten Namen und Jahreszahlen, nichts weiter. Was die Jugend am meisten anzieht: eine lebendige Schilderung des Individuellen, großer Männer, einflußreicher Begebenheiten ꝛc., die kann bei dem weiten

Umfang des Stoffs gar nicht statthaben. Wir wollen darum mit Biographieen des Alexander, Cäsar, Mahomed ꝛc. beginnen; gewiß will die Jugend lieber unsern, als den welthistorischen Unterricht.

Darauf erwidern die Vertheidiger dieses Unterrichts: lebten denn die Heroen, welche ihr schildern wollt, als einzelne Erscheinungen in einer leeren Zeit? Gehörte nicht jeder seinem Volke an; kann ich den Cäsar begreifen, ohne die Römer zu kennen; kann ich die Römer verstehen, wenn ich von Griechen, Karthagern nichts weiß? Werde ich daher nicht, um einen Heros zu charakterisiren, genöthigt, sein Volk, ja alle Völker, welche mit diesem in genauen Wechselbeziehungen standen, zu berücksichtigen? Führt das nicht unwillkürlich zur allgemeinen Weltgeschichte?

Ich möchte mich nun zu keiner dieser zwei entgegengesetzten Ansicht bekennen; jede scheint mir in dem, was sie der andern vorwirft, Recht zu haben. —

Neuerdings haben Andere behauptet: mit der Geschichte des Vaterlands müsse der Geschichtsunterricht beginnen; das Vaterland liege uns zunäst am Herzen, näher als Griechenland und Rom u. s. w. Diese Ansicht erscheint zuerst so einfach und natürlich, daß wir von ihr gewonnen werden; bei näherer Betrachtung wird aber jeder, welcher die Geschichte Deutschlands einigermaßen kennt, Bedenken tragen, der Meinung beizutreten. Sind nicht die wesentlichsten Momente der deutschen Geschichte solcher Art, daß sie die Fassungskraft der Knaben weit übersteigen, z. B. der Kampf des Papstes und des Kaisers im Mittelalter? Verlangen sie, um nur einigermaßen verstanden zu werden, nicht Einsicht in das Wesen von Staat und Kirche und ihrem gegenseitigen Verhältniß? Und so könnten mehr Fragen aufgeworfen werden: z. B. ob ein 10- bis 12jähriger Knabe fähig sei, die Motive der Reformation zu verstehen? ꝛc. —

Ich gehe von dem, was ich nicht billigen möchte, zu den Anfängen des Geschichtsunterrichts über, welche ich unmaßgeblich für die richtigen halte.

Die ersten Anfänge fallen mit einem Theil des Religionsunterrichts zusammen. Christus steht auf der Grenze der alten und neuen Geschichte; auf ihn bezieht sich, zu ihm hin lebt die alte Zeit, er ist der Schöpfer der neuen Zeit und bleibt bei uns bis an der Welt Ende.

Die Evangelien — die Geschichte Christi — lernen wir zuerst kennen, und werden hierdurch erst fähig, uns in der alten Geschichte, wie in der neuen, zurecht zu finden; in jener: wohin es geht, in dieser: woher man kommt.

Den eigentlichen Geschichtsunterricht würde ich mit dem alten Testament beginnen. Hierfür spricht dies:

1) Weil die alttestamentliche Geschichte nicht willkürlich in diesem oder jenem Zeitpunkt anfängt, sondern mit dem Anfang, der Schöpfung.

2) Weil diese Geschichte so einfach und zugleich so lebendig plastisch ist. Alttestamentliche Personen und Begebenheiten prägen sich unwillkürlich ein; treffliche Beschreibungen und Erzählungen erregen die Phantasie der Kinder zum Bilden innerer Bilder, welche bleiben und nicht wie bloße Namen, ohne wahrhaft in ihnen existirt zu haben, schemenartig durch ihr Gedächtniß ziehen. Was die Vertheidiger der Biographieen vom historischen Unterricht verlangen, leistet die Bibel in hohem Grade.

3) Weil die Geschichte der Juden eine der abgeschlossensten ist. Es ist die Geschichte des von den Heiden abgesonderten auserwählten Volkes Gottes, welche eben deshalb mehr als jede andere durch sich selbst verständlich ist, nicht unaufhörlich auf fremde einwirlende Völker hinweist und die nähere Kenntniß ihrer Geschichte verlangt. Dadurch wird das Auf-

fassen vereinfacht, der Blick bleibt unverrrückt und unverworren auf das Eine Volk gerichtet. Diese Beschränktheit des Objects ist der Beschränktheit des Schülers angemessen.

4) Weil die Geschichte der Juden eine theokratische ist, in welcher der Finger Gottes stets sichtbar. Der Gott, dem alle seine Werke bewußt sind von der Welt her, der Erzieher des Menschengeschlechts, zieht sich in den Geschichten der andern Völker oft in den Hintergrund zurück, als hätte er die Menschen sich selbst preisgegeben, und eine tiefe historische Forschung und Kenntniß gehört meist dazu, um die Zeiten zu überblicken und Gottes über die Völker und über Einzelne waltende Gerechtigkeit zu erkennen. In der jüdischen Geschichte dagegen folgt der Sünde die göttliche Strafe, wie der Donner dem Blitz, während der Segen des Gerechten — wie David's — sichtbar auf ihm und seinen Nachkommen ruht.

5) Weil die alttestamentliche Geschichte den wahren Gott nicht nur in seiner Gerechtigkeit offenbart, sondern auch in seiner unergründlichen Barmherzigkeit. Wenn sie den Ursprung der Sünde erzählt und mit heiliger Strenge die Sünden, selbst der Männer Gottes, aufdeckt, so ist sie doch ein Buch des Trostes und der Hoffnung, da sie überall auf den kommenden Erlöser hinweist.

Eine solche Geschichte giebt erst den Stand- und Augenpunkt, um die Geschichten der andern Völker richtig zu sehen und zu beurtheilen; sie ist das Fundament, ja sie ist mehr, sie ist das lebendige Herz der Weltgeschichte. So wie Palästina das abgeschlossenste Land, zugleich trefflich gelegen war, um mit dem orbis romanus in Verbindung zu treten, so ist die alte jüdische Geschichte zugleich die abgeschlossenste, isolirteste und trägt dennoch die lebendige Energie in

sich, mit der Erscheinung Christi sich zur umfassendsten Weltgeschichte zu erweitern.

An das alte Testament schließt sich die Geschichte der Assyrer, Chaldäer, Meder, Perser und Aegypter an; die Bibel selbst ist zum Theil Quelle. Daniel weist auf Alexander den Großen. Die Apokryphen und Josephus füllen die Lücke zwischen der Rückkehr aus dem Exil und Christus. Die Griechen und Römer greifen nun in die jüdische Geschichte ein. —

Hier stehen wir an einem Scheidepunkt. Bis hierher ist die Geschichte — die biblische — etwas für alle Christenkinder Gemeinsames; nun trennen sich aber Stände und Geschlechter.

Die Knaben studiren oder sie studiren nicht. Die studirenden lernen Griechisch und Latein, sie können und müssen zu den Quellen der griechischen und römischen Geschichte geführt werden. Zu diesen Quellen gehören nicht bloß die Historiker, sondern alle und jede Klassiker, jeder charakterisirt sein Volk.

Soll man nun den Knaben, schon ehe sie die Klassiker lesen, eine ausführliche Geschichte der beiden Völker, den Klassikern entnommen, vortragen? Gewiß nicht, wohl aber sollte man ihnen einen kurzen Umriß geben, mit Hinweisung auf späteres Lesen dieser Klassiker. Der Umriß diente fast nur, sie in der Zeit zu orientiren, wie sie durch vorangegangene Geographie im Raume orientirt wären. Es ist auch nicht gemeint, als müsse er während der Gymnasialzeit ganz ausgeführt werden. Mit den Knaben aus den höhern Ständen, welche nicht studiren, und mit den Mädchen ist es ein Anderes. Sie können eine genauere Geschichte erhalten, da man ihnen keine Anweisung auf späteres Lesen der Klassiker giebt. Doch muß diese Geschichte durchaus schlicht und populär sein und keine gelehrte Kenntnisse voraussetzen, um verstanden zu werden. Griechische wie römische Ge-

schichte müßten aber in ihrem Verhältnisse zum Reiche Gottes dargestellt, das Heidenthum im Gegensatz zum Christenthum charakterisirt werden. Besonders wichtig wäre die Schilderung des römischen Reichs zur Zeit da Christus erschien.

Wir treten nun in die neue Geschichte. Die römische macht den Uebergang, sie gehört der alten wie der neuen Zeit an. Studirende Knaben kann man auf Tacitus, aber nicht wohl auf die Scriptores rei augustae verweisen. Etwa in der Epoche der Antonine beginnt eine Zeit, deren Quellen meist nur von Historikern von Profession studirt werden. Wie wenige lesen den Cassiodor, Jornandes, die Byzantiner, die lateinischen Scriptores medii aevi, ja wie wenige verstehen Alt- und Mittelhochdeusch?

Hier treten nun die vorzüglichen Geschichtschreiber der neuen Zeit ein, wird man sagen.

Ich möchte an diese nicht auf dieselbe Art verweisen, wie in der alten Geschichte an die Klassiker. Einmal, weil doch nur wenige unter den neuen Geschichtschreibern Virtuosen, und unter diesen Virtuosen wiederum solche sind, deren Behandlung der Geschichte durchaus nicht für das jugendliche Alter paßt. Ich nenne z. B. Spittler. Ein zweiter Grund ist der, daß es für die Schüler eine Geistesarbeit ist, den Herodot und Sallust zu lesen; es muß ihnen ein Ernst sein um die Geschichte, wollen sie hier durchschwimmen. Dagegen geschieht es nur zu oft, daß die jungen Leute aus bloßer Genußsucht deutsche Historiker lesen, nicht viel anders, als sie auch nach Romanen greifen, um sich phantastisch die Zeit zu vertreiben.

Ich sage: der Lehrer soll nicht auf neue Historiker verweisen, wie auf die alten Klassiker, nämlich so verweisen, daß se alsbald auf der Schule gelesen werden müßten. Damit ist nicht gesagt: er solle thun, als existirten sie nicht; vielmehr mag er, mit dem Gedan-

ken, daß seine Schüler früher oder später die guten deutschen (vielleicht auch englischen) Historiker lesen, wie von der alten Geschichte, so von der neuen einen Umriß geben. Am genauesten von der vaterländischen, mehr oder minder genau von den Geschichten der übrigen europäischen Völker, je nachdem sie uns Deutschen mehr oder minder nahe stehen, uns mehr oder minder interessiren. —

Es frägt sich, wie viel Thatsachen ꝛc. sollen die Schüler im Gedächtniß aufbewahren? Jedenfalls muthe man ihnen lieber zu wenig, als zu viel zu. Es wird ein wahrhaft grausamer Unfug von Geschichtslehrern getrieben, welche ihren Schülern oft größere Lasten auflegen, als sie selbst zu tragen im Stande sind. Anstatt ausgezeichnete Männer und Begebenheiten herauszuheben, diese und die zu ihnen gehörigen Jahreszahlen merken zu lassen, plagen sie die armen Knaben mit Minutien in futuram oblivionem, d. h. welche sie vergessen, sobald sie nur die Klasse hinter sich haben. Es giebt kein besseres Mittel als dieses, um ihnen den entschiedensten Ekel an Geschichte beizubringen, dessen sie sich in späteeen Jahren kaum entschlagen.

Doch muß man auch das entgegengesetzte Extrem vermeiden, nicht überhuman die Knaben verweichlichen und arbeitsscheu machen, zu ihnen ja nicht von todtem Gedächtnißkram sprechen. Es giebt Pädagogen, die so zart sind, daß sie Bedenken tragen, die Kinder das Einmaleins auswendig lernen zu lassen. Wer weiß nicht, wie in der Jugend das Gedächtniß Thatsachen, Namen, selbst Jahreszahlen leicht auffaßt und festhält, wofern eben nicht unverständige Lehrer es durch unerhörtes Ueberladen oder auch durch gänzliche Vernachlässigung zu Grunde richten. Es ist bekannt, daß Erwachsene beim besten Willen das in der Jugend hierin Verabsäumte schwer oder gar nicht nachzuholen

vermögen. Aber wir danken es unserm Geschichtslehrer noch in späten Jahren, wenn wir von ihrem Unterricht her etwa die Reihe der deutschen Kaiser und ihre Regierungszeiten inne haben und dadurch bei unsern historischen Studien so orientirt sind, daß sich unsere geistige Thätigkeit ungestört durch Gedächtnißlücken und frei bewegen kann. —

Je mehr man über die Einrichtung des Geschichtsunterrichts auf Schulen nachdenkt, um so schwerer erscheint es, im Allgemeinen hierüber etwas festzusetzen. Wenigstens darf es nur in den äußersten, die Lehrer nicht bis in's Einzelne bestimmenden Umrissen geschehen. Der Grund dürfte der sein, weil die Güte des historischen Unterrichts vorzugsweise von den persönlichen Gaben des Lehrers abhängt. Soll dieser, frägt man z. B., viel oder wenig frei erzählen? Soll er nicht lieber Stücke aus Historikern einschalten, diese vorlesen? Ich antworte: Es kommt darauf an, ob der Lehrer das Talent zu erzählen — ein sehr seltenes Talent — besitzt. Denn hier reicht nicht bloß eine Menge historischer Kenntnisse aus; es bedarf auch der Gabe, die geschichtlichen Thatsachen, ohne zu irren und anzustoßen, einfach, klar, wohlgeordnet und fließend zu erzählen. Vor Allem aber bedarf es eines schlichten, redlichen Sinnes, der alles auf den Effekt berechnete Declamiren von Herzen verachtet, solch leeres Declamiren, das nur zu oft die Blöße der Unwissenheit verhüllen soll, und recht geeignet ist, zugleich Geschmack und Wahrheitssinn der Schüler zu verderben.

Sind die Lehrer tüchtig und gewissenhaft, so schreibe man ihnen so wenig wie möglich, am besten gar nichts vor. Wer sind denn die, welche das Lehren besser zu verstehen meinen, als die Lehrer selbst, deren Talent sich in ihrem Beruf, als in ihrem Lebenselement, bewegt und übt. Solche Vorschriften dienen höchstens mittelmäßige und schlechte Subjecte abzuhalten, daß

sie nicht allzuviel an der Jugend verderben; ungeschickt abgefaßt, hemmen und beengen sie die besten Lehrer. —

Wir besitzen sehr viele Lehrbücher der Geschichte, von den knappsten Compendien bis zu bändereichen, ausführlichen Geschichten.

Die erstern sind zum Schulgebrauch bestimmt; sie deuten in größter Kürze an, geben Umrisse, welche erst durch den Vortrag des Lehrers lebendig ausgemalt werden. Der Schüler entnimmt aus ihnen bei seiner Präparation die Themata, welche im Geschichtsunterricht vorkommen; bei der Repitition dient das Lehrbuch seinem Gedächtniß zum Anhalt, wie etwa Memorabilia in Stammbüchern mit kurzen Worten an Erlebtes erinnern. Solche Compendien könnten selbst unstyliſirt, in tabellarischer Form sein. Andere Compendien machen Anspruch darauf, an sich leserlich und wohl styliſirt zu sein, und keines überkleidenden Lehrvortrags zu bedürfen. Autodidakten sollen sich aus ihnen ohne fremde Hülfe belehren können. Doch wollen sie zugleich Compendien sein; in der Regel erschweren sie aber dem Lehrer, welcher sie zu Grunde legt, seinen Unterricht dadurch, daß sie das Bedeutendste und Interessanteste enthalten. Der Schüler, welcher ein solches Compendium bei seiner Präparation liest, kommt fast gesättigt in die Stunde, die Zugaben des Lehrers reizen ihn nicht sehr. Am besten dürfte dieser in solchem Fall den Unterricht in Conversiren und Examiniren der Schüler verwandeln, welche für jede Unterrichtsstunde ein bestimmtes Pensum aus dem Compendium erhielten.

Bändereiche historische Lehrbücher haben nur die Bestimmung, daß man sich selbst aus ihnen belehre. Sie können nicht als Compendien bei dem Unterricht dienen. —

So wie ein großer Unterschied zwischen einem Ka-

techismus und einer Dogmatik, zwischen einer Grammatik für Anfänger und einer für Philologen statt hat, so ist ein gleicher Unterschied zwischen historischen Compendien für Männer und für Knaben. Es liegt dieser Unterschied weniger in der größern oder geringern Menge der historischen Thatsachen, als in der Auswahl derselben, je nachdem z. B. mehr abstracte bürgerliche und kirchliche Verhältnisse oder plastische Schilderungen großer Männer und Begebenheiten vorwalten — es liegt in dem Sinn, in welchem das Buch die Geschichte behandelt.

Ein kindlicher feiner Tact gehört dazu, bei Abfassung von Lehrbüchern das dem Anfänger Zusagende, ihm Faßliche auszuwählen. Die Jüngsten mögen am liebsten Geschichten, welche der Mährchenwelt am nächsten stehen, und nur allmälig wendet sich ihr Sinn der historischen Wahrheit zu. Man merke nur darauf, wofür sich die Schüler interessiren, wofür nicht. Von Marathon und Salamis, von Alexander's Feldzügen hören sie gern; vom Kampf der römischen Patricier und Plebejer, der lex agraria etc. ungern. Sie interessiren sich nicht in dem Maße für Cäsar, als für Alexander. Kurz alles was ihre Phantasie durch Schönheit, Größe, Edelsinn, ritterliche Tapferkeit, ja Abenteuerlichkeit anregt, wird sie reizen, dagegen nicht Kaltes, rein Verständiges, wie bürgerliche Verhältnisse und Streitigkeiten, alles dies stößt sie zurück.

Es giebt nun Compendien und Lehrer, welche nicht gehörig auf das Rücksicht nehmen, was die Jugend liebt und eben dadurch versteht. Hier ist von Schülern die Rede, nicht von Studirenden, welche an der Grenze des Mannesalters und bürgerlichen Lebens stehen. Diese verlangen mit Recht einen Geschichtsvortrag, der nicht etwa bloß durch aufregenge Erzählung zu gefallen sucht, sondern der für die Wahrheit

und den Ernst des nahe bevorstehenden bürgerlichen Lebens und Wirkens, ja für die große, ernste Aufgabe des ganzen Menschenlebens orientirt und bildet. —

So haben wir die Anfänge des Geschichtsstudiums betrachtet — welches ist sein letztes Ziel, wozu alle Arbeit? Was wollen wir auf bestimmten unteren, was auf höheren Bildungsstufen, was wollen wir erreichen, wenn wir das Höchste wollen? Orientiren wir uns in einem engeren Kreise. Was wollen wir aus der Biographie eines einzelnen Mannes lernen? Die Aufgabe seines Lebens und die Lösung dieser Aufgabe. Die Weltgeschichte ist die Biographie der Menschen-Species; Völker sind Varietäten. Welches ist die Gabe und Aufgabe der Menschheit, welches sind die Gaben und Aufgaben einzelner Völker? Es sind mancherlei Gaben, aber es ist Ein Geist. Woher kommen wir, wohin gehen wir — wir, alle Menschen als Ein Mann?

Wenn der Einzelne stirbt, so fragen wir: was ist aus ihm geworden? So sind viele, viele Millionen im Laufe der Zeiten gestorben, wohin sind sie gekommen? Auf Gräbern spielt die Geschichte fort, künftige Generationen ziehen, wie die früheren, der großen Nekropolis zu. Wann wird das Reich des Todes gestürzt werden? Naht das Ende der Zeiten, die Ewigkeit, da sie nicht mehr geboren werden und nicht mehr sterben?

Die Jugend der Menschheit verliert sich in's Dunkel der Vergangenheit, ihr letztes Ziel in's Dunkel der Zukunft. Kein Mensch ergründet und versteht den Tod, keiner kam über die Grenze in's unbekannte Land, von dem kein Wanderer wiederkehrt.

Hier tritt die Offenbarung ein, deutet uns Vergangenheit und Zukunft, und öffnet uns das Verständniß der Geschichte unsers hochbegabten, von Gott abgefallenen, durch Christus erlösten und versöhnten Ge-

schlechts. Sie tröstet uns über die Gestorbenen, verkündigt die Auferstehung der Todten und das Weltgericht am Ende der Zeiten. In diesem Gericht ist Liebe der Maßstab; dem der viel geliebt hat, wird viel vergeben.

Was Hochmuth verlor, hat Christi Demuth wieder erworben. Mit Christi Kreuzestod und Auferstehung begann eine neue Schöpfung, die Wiedergeburt der abgefallenen und erlösten Welt, die Gründung des Reiches Gottes, in welchem aller Zwiespalt aufhört. Es ist das Reich einer Liebe, die nimmer aufhört, weil sie stärker ist, als der Tod." —

Wir kommen nun zur Erdkunde.

Pestalozzi erzählt von einem Schulmeister, der seine Dorfjugend so vortrefflich in der Erdkunde unterrichtete, daß sie genau den Weg nach Ostindien angeben konnte, desto schlechter aber um Wege und Stege beim Dorfe Bescheid wußte. Und Rousseau sagt: „Ich behaupte, daß kein zehnjähriges Kind, das zwei Jahre Unterricht in der Kosmographie gehabt, sich nach den ihm angegebenen Regeln von Paris nach Saint Denis finden, ja daß es sich nicht im väterlichen Garten nach einem Plane in den geschlungenen Wegen zurecht finden könne, ohne sich zu verirren. Und das sind diese Gelehrte, welche auf's Haar wissen, wo Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde liegen." Den Grund jener praktischen Unfähigkeit findet Rousseau darin, daß man den Kindern nur Karten kennen lehre, nur Namen von Städten, Ländern, Flüssen, die für den Schüler nirgends als auf der Karte existiren, auf welcher sie ihm gezeigt werden. Dagegen räth er, den geographischen Unterricht damit zu beginnen, daß die Knaben sich in der Umgegend des Wohnorts orientiren und von ihr eine Karte entwerfen.

Raumer sagt: „Diese Ansichten Rousseau's

sagten mir um so mehr zu, als ich Jahre lang geognostische Gebirgsreisen gemacht und den himmelweiten Unterschied zwischen bloßem Kartenkennen und Länderkennen erfahren hatte. Ich schrieb ein Gespräch über das Lehren der Erdkunde, in welchem ich zunächst Rousseau's Sätze weiter ausführte. Georg und Otto sind die Sprechenden. Ehe ich, sagt Georg, zum ersten Male das schlesische Gebirge, bereiste, las ich vorher Alles, was ich in Reisebeschreibungen und Erdbeschreibungen über dasselbe auftreiben konnte. Durch dieses Lesen erzeugte sich in meinem Kopfe ein Bild des Gebirgs, so lebendig, daß ich die Gegenden nach den Beschreibungen hätte malen wollen. Ich kam in's Gebirge selbst; zu meiner Verwunderung glich das Gebirgsbild meiner Einbildungskraft dem wahren Gebirge durchaus nicht. Weiterhin sagt Georg: Laß mich noch etwas anführen, um meine Meinung anzudeuten. Fragt dich Jemand nach Verhältnissen deiner Stube, deines Hauses, so giebst du ihm Bescheid nach dem Bilde des Hauses und der Stube, das vor deiner Seele steht, nicht etwa nach den Bildern von Grund und Aufrissen, die du im Kopfe hast. Wirst du nach einem Hause deines Wohnortes befragt, so antwortest du ebenfalls nicht nach dem dir vorschwebenden Bilde eines Stadtplans, sondern wie es dir das deiner Einbildungskraft eingeprägte Bild der Stadt selbst eingiebt: du sagst, durch welche Straßen der Fragende gehen muß, bis er zu dem Hause kommt, bezeichnest ihm dies nach der Gestalt, Farbe, Wahrzeichen. Auf gleiche Weise magst du, wenn du kein versessener Stubenhüter bist, Bescheid über die Umgegend deiner Stadt geben. Wie aber, wenn man den Weg nach einer 5 Meilen vom Wohnorte entfernten Stadt wissen will, den du gekommen bist? Wird dir dann das Bild des Weges selbst klar vorschweben, wie er durch die Felder

und Wälder läuft, durch welche Dörfer, über welche Wasser er führt, wie du rechts einen Berg, links eine Burg liegen lässest — oder wird dich deine Einbildungskraft im Stiche lassen, wirst du nicht manche Theile des Weges vergessen haben; werden dir andere nicht neblicht unklar vorschweben — vielleicht hast du den Weg ganz aus der Erinnerung verloren? — Als Otto erwiedert: Dafür sind Karten, so entgegnet ihm Georg: Du wirst also innerlich das Bild der Karte statt des Bildes von der Gegend selbst betrachten, darnach entweder durchaus Bescheid geben, oder hin und wieder wird sich Erinnerung der Gegend mit Erinnerung der Karte vermengen. Endlich aber sei die Frage: wie der Weg von deinem deutschen Wohnorte etwa nach Kanton oder Irkuzk gehe? — und alle Urbilder der weiten Länder, die zu durchreisen wären, fallen gänzlich weg: das Bild der Karte tritt ganz an ihre Stelle. —

Otto macht nun aufmerksam: wie beschränkt doch die unmittelbare Länderkenntniß der Meisten sein müsse. Es wird, sagt er, kein Titan geboren, der über die weite Erde Auskunft geben könnte, wie wir über Wohnhaus und Wohnort — der das Urbild aller Länder und Völker im Geiste trüge. Sonach muß denn doch eine vermittelte Erkenntniß an die Stelle der unmittelbaren Kenntniß des Originals treten; diese sei nun welcher Art sie wolle. Ob das nun in dem Gau beginnt, den Jemand bewohnt, oder bei dem Königreich, ob im kleinern oder im weitern Kreise, darauf möchte am Ende wenig ankommen, und ich dächte drum, wir ließen es beim herkömmlichen erdkundlichen Unterricht.

Georg. Was du da sagst, möchte ich mit dem vergleichen, was ich einmal gegen die von Pestalozzi dringend empfohlene Anschauung beim Rechnen vorbringen hörte. Wozu diese, sagte der Geg-

ner; bei den größeren Zahlen muß doch jedes Bild der Seele schwinden; wer kann sich nur 100 Aepfel vorstellen? Also weg mit aller Zahlenanschauung!

Otto. Dem Manne trete ich bei.

Georg. Ich nicht; ich meine vielmehr, die Anschauung müsse bis 10 ausgedehnt werden; — das kannst du an den Fingern abzählen, muthet man ja dem Beschränktesten zu; — dann betrachte man die Zehner, Hunderte, Tausende wie als Einer, und durch das wunderbare Decimal-System kann nun das Ungeheuerste geleistet werden. Ohne die Anschauung von 1 bis 10 lassen sich die Kinder wohl zu einem sinnlosen Zaubern durch das Decimal-System abrichten, aber nicht lehren, klar und verständig zu rechnen.

Otto. Und die Anwendung auf die Erdkunde?

Georg. 1 bis 10 ist dem Knaben sein Wohnort, dem Manne sein Vaterland: das sind die archimedischen Punkte der Erdkunde. Wer diese gründlich kennt, der mag es mit anderen Ländern versuchen.

Weiterhin führt nun Georg aus, wie die Knaben auf Rousseau's Weise vom Kennen- und Darstellenlernen des Gegenwärtigen — ihres Wohnorts und seiner Umgegend — zum Erlernen und Vergegenwärtigen ferner fremder Länder geführt werden sollen. Im Jünglings- und Mannesalter, sagt er, mögen sie Reisen machen, vornämlich im deutschen Vaterlande und nach den uns Deutschen werthesten Ländern, und so ihre unmittelbare Länderkenntniß erweitern. — Wie groß diese aber auch sein möge, nie werde sie freilich, sagt Georg, die ganze Erde umfassen; das aber treibe zum Anerkennen von Stellvertretern, zu einer symbolischen Kenntniß der Erde. Im Folgenden erklärt er sich also näher über diese Symbolik.

Der Lebenskreis des einzelnen Menschen ist zeitlich

und räumlich beschränkt, er kann das Maaß seines leiblichen Daseins nicht überschreiten, dem Leben kein Jahr zufügen, Flügel tragen ihn nicht über die Erde. Und doch gehört sein Geist nicht bloß der nächsten Gegenwart, sondern einer größern Geisterwelt an. So besteht ein Mißverhältniß zwischen dem weitkreisenden Streben seines Geistes und der Beschränkung seines sterblichen Leibes. Symbolik ist Ausgleichung dieses Mißverhältnisses.

Es giebt eine doppelte Symbolik: eine künstliche und eine natürliche. Die künstliche vergegenwärtigt Urbilder durch Abbilder, die natürliche sieht die Urbilder in den Theilen des Urbildes selbst. — Laß mich zur Verdeutlichung dieser zwei Arten der Symbolik ein nüchternes Beispiel anführen. Du kannst dir Paris durch Stadtpläne, Rundgemälde, Modelle und Beschreibungen vergegenwärtigen, durch die mannigfaltigsten Darstellungen, die aus unmittelbarer fremder Beobachtung von Paris entsprungen sind. Du siehst die Stadt im Spiegel eines fremden Geistes. Das möchte ich künstlich symbolisch nennen. Gesetzt aber — du könntest seltsamer Weise auf einige Zeit ein Haus in Paris bewohnen, das du nicht verlassen dürftest. Nun sähest und hörtest du aus deinem Fenster das bunte lärmende Treiben, das Laufen und Schreien um zu leben, Grimaciers und Marionetten, Fiacres und Wasserträger, Nationalgarden und Kastanienbrater, Schuhputzer und Fischweiber — so würdest du durch Betrachtung eines kleinen Theils der Stadt auf natürlich symbolische Weise die Stadt kennen lernen. Ex ungue leonem.

Setze statt Paris die Erde. Darstellungen aller Art sind da: Erdgloben, Landkarten, Reliefs, Gemälde und Kupferstiche von Gegenden, Städten und Gebäuden; Beschreibungen aller Länder, allgemeine Erdbeschreibungen zusammengestellt aus Beschreibun-

gen unmittelbarer Beobachter. Diese Darstellungsarten sind zum Theil ganz neu, wie z. B. Reliefs, Rundgemälde — theils haben sie sich in den letzten Jahrhunderten so ausgebildet, daß sie als wahrhaft neu zu betrachten sind, wie z. B. die Landkarten.

So zeigt sich in den letzten Jahrhunderten das stärkste sinnigste Streben, auf der Erde eine neue verjüngte Erde in mancherlei Abbildern zu schaffen — das größte Kunstwerk. Darauf zielt auch das rastlose Sammeln von Thieren, Pflanzen und Steinen aus allen Welttheilen — darauf das Erforschen aller Völker, ihrer Sprachen und Sitten. Wohin der unermüdete Eifer noch führen werde, wer kann es sagen? Wenn dem Manne bei frischem Reisen im Vaterlande die Empfänglichkeit wächst, mit ihr die eigene Darstellungsgabe und zugleich das Verständniß fremder Darstellungen, die sich selbst mehr und mehr vervollkommnen, wer kann sagen, zu welchem hohen Grade von Auffassung der Erde der Vaterlandskundige durch Mittheilung, durch künstliche Symbolik gelangen könne?

Zur Charakteristik der natürlichen Symbolik sagt Georg:

Wie du Paris selbst, nicht eine Darstellung von Paris, aus deinem einen Pariser Fenster kennen lerntest, aus dem kleinen Theile das Ganze — so lerne die Erde selbst kennen im Vaterlande; dieser Theil der Erde werde dir Symbol der ganzen Erde. Scheinen nicht Sonne, Mond und Sterne über dein Vaterland, wie über die ganze Erde, richtet sich nicht die Magnetnadel, das lebendige Sinnbild der magnetischen Erdachse, vor deinen Augen nach Norden, sind deine vaterländischen Gebirge nicht meist aus eben den Gebirgsarten gebildet, wie die Gebirge aller Welttheile, und die Pflanzen deines Vaterlandes, sind es nicht dieselben, welche einen großen Theil der Erde

bedecken, oder doch aus denselben Geschlechtern genommen, und eben so die Thiere? — Thue nur die Augen auf, und die Heimath wird dir als ein neues Paradies erscheinen, in welchem noch alle Geschlechter der Erde versammelt sind. Vornämlich aber kenne und liebe dein Volk, das wird dich zum Verständniß der über die Erde verbreiteten Menschheit führen. So ist die unmittelbare Vaterlandskunde theils Zweck an sich, theils bildet sich durch sie das Verständniß repräsentativer Darstellungen der Erde — die künstlich symbolische Erdkunde — theils geht aus ihrer Vollendung die natürlich symbolische Erdkunde hervor, welche im Vaterlande das schaut, was die ganze Erde charakterisirt.

Vier Jahre, fährt Raumer fort, nachdem ich dies Gespräch geschrieben, ging ich nach Nürnberg und lehrte hier zum ersten Male Geographie. Es war nun die Frage: ob sich meine nach Rousseau ausgebildeten Ansichten über diesen Unterricht praktisch bewähren würden. Allein ich muß es gestehen, sie bewährten sich nicht.

Spazierengehen, ein, wenn man will, zweckloses Herumtreiben in der Umgegend war den Knaben sehr gemüthlich. Nun sollte aber ein bestimmter Zweck mit dem Spazierengehen verbunden werdrn, sie sollten sich, so zu sagen, mit Bewußtsein und Absicht orientiren lassen, und dies Orientiren sollte wiederum zum Entwerfen einer Karte führen. Alle Freude am Spazierengehen war hierdurch den Knaben auf einmal verschwunden; statt eine Erfrischung und Erholung von den Schulstunden zu sein, verwandelte es sich ihnen selbst in eine peripatetische Schulstunde. Diese Verstimmung bewies mir klar, daß meine Theorie des geographischen Unterrichts irrig sei; ich gab sie daher auf.

Späterhin erreichte ich aber meine Absicht, daß sich

die Schüler durch Kenntniß des Wohnorts und seiner Umgebung in das Verständniß der Karten und selbst des Globus hineinfinden sollten, auf eine der mißglückten scheinbar ähnliche, aber doch von ihr wesentlich verschiedene Weise. Ich zeigte ihnen nämlich beim geographischen Unterricht, den ich in Erlangen gab, zuerst einen großen Plan unserer Stadt. Mit dem lebhaftesten Interesse sahen sie den an, suchten alle Straßen auf, ihre Wohnungen und die ihrer Bekannten, eben so die Kirchen und andere öffenliche Gebäude. Sie konnten sich gar nicht satt sehen und das Aufsuchen hatte kein Ende.

Hierauf gab ich ihnen ein großes, sehr genaues Blatt von Erlangen und seiner nächsten Umgegend. Die Stadt selbst war zwar kleiner als im Plane, aber dennoch klar dargestellt. Zuerst verglichen nun die Schüler sorgfältig beide Darstellungen der Stadt, bemerkten ihre Uebereinstimmung, und wie sie nur durch den verschiedenen Maßstab unterschieden waren.

Dann aber suchten sie auf der Karte alle Orte der Gegend auf, welche sie von ihren Spaziergängen her sehr wohl kannten; sie verfolgten die Wege von der Stadt aus nach jenen Orten, Einer überbot den Andern. Die weniger Orientirten richteten später von selbst ihre Ausflüge nach den ihnen unbekannten Punkten, andere schlugen auch neue Wege ein. Ohne daß ich ihnen irgend ein solches Orientiren zur peinlichen Aufgabe gemacht hätte, wußten sie zuletzt in der Gegend wie auf der Karte Bescheid; die Karte war ihnen nicht, wie Rousseau sie tadelt, „nur ein vorstellendes Zeichen, ohne Gedankenbild der vorgestellten Dinge".

Nach der Karte von der Erlanger Umgegend legte ich den Schülern die von Mittel-Franken vor. Nur einen kleinen Raum nahm jene Umgegend auf dieser Karte ein. Dagegen erweiterte sich der Umfang des

dargestellten Landes, die Schüler fanden Nürnberg, Fürth, Forchheim, Bamberg und andere Orte, welche sie kannten, auch Dörfer ꝛc., die sie auf dem Wege nach den größeren Orten gesehen hatten. —

Kaum brauche ich hinzuzufügen, wie ich ihnen nun auf anderen Karten Mittel-Franken als einen kleinen Theil Deutschlands, dieses als einen Theil Europas, und zuletzt Europa als einen Theil des — Erdglobus wies.

Gleich anfangs, da die Schüler noch mit der Erlanger Umgegend beschäftigt waren, besprach ich mit ihnen auf's Einfachste die Richtung der Weltgegenden, die Auf- und Untergangspunkte der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten und ihren Stand um Mittag. Straßen der Stadt, welche von Süden nach Norden laufen, über deren Südende also die Sonne zur Mittagszeit steht, erleichtern den Stadtkindern sehr das Orientiren. —

Nur von den ersten Anfängen des geographischen Unterrichts ist hier die Rede. Frägt man nun: warum die eben beschriebene Verfahrungsweise den Anfängern zusage, jenes methodische Begehen der Gegend und das sich anschließende Kartenzeichnen aber gar nicht, so liegt der Grund, wie ich schon andeutete, einmal eben in dem den jüngern Knaben widerstrebenden Absichtlichen und Methodischen. In der Schule laßen sie sich's gefallen, wenn Alles seinen festen, gewiesenen Gang geht, aber unleidlich, ja ungerecht dünkt es ihnen, wenn der Schulzwang das ganze Leben, selbst die Spaziergänge beherrschen will. Darn ist's auch natürlich, daß der Anfänger lieber gute und schöne Karten ansieht, als daß er selbst mit Mühe und Noth schlechte, häßliche kritzelt. — Und wenn er bei diesem Besehen gewahr wird, daß er im Spazierengehen Kenntnisse erworben habe, so freut ihn

das, wie es den Bourgeois gentilhomme freute zu hören: er habe von Jugend auf Prosa gesprochen.

Nachdem ich, sagt Raumer, auf solche Weise den Anfang gemacht, so war ich zweifelhaft, welchem geographischen Lehrbuche ich mich im Verfolg des Lehrens anschließen solle. In den meisten früheren Lehrbüchern vermißte ich eine richtige Disposition des Ganzen, wie Ordnung in Beschreibung des Einzelnen; in vielen fehlte es an richtiger Auswahl des Stoffes und am richtigen Maaße desselben.

Der Mangel an richtiger Disposition des Ganzen zeigte sich vorzüglich darin, daß die Verfasser nicht gehörig das, was Gegenstand der allgemeinen Geographie ist, von dem schieden, was in die Beschreibung einzelner Welttheile und Länder gehört.

Wie sehr in den früheren geographischen Lehrbüchern die Ordnung in Beschreibung des Einzelnen mangelte, das möge folgende Aufzählung der Gebirge und Seen Deutschlands beweisen. Es heißt: „Die Hauptgebirge sind: der Harz (der Brocken 3495 Fuß hoch), der Schwarzwald (mit dem 4610 Fuß hohen Feldberg), die rauhe Alp, die rhätischen und norischen Alpen (der Ortelес oder Ortles 14,814½ Fuß, der Großglockner 11,982 Fuß, das Hochhorn 10,667 Fuß, der Platei-Kogel 9748 Fuß, der Watzmann 9150 Fuß Höhe), die carnischen und julischen Alpen (der Terglou 10,845 Fuß), das Fichtelgebirge mit dem 3468 Fuß hohen Schneegebirge, der Kahlenberg, der Birnbaumerwald, die Sudeten mit dem Riesengebirge (wo die 4950 Fuß hohe Riesenkoppe), das mährische Gebirge (wo der 4280 Fuß hohe Spieglitzer Schneeberg), ein Theil der Karpaten, durch das Gesenke mit dem mährischen Gebirge und den Sudeten verbunden, der Thüringerwald, das Erzgebirge, der Spessart, das Rhöngebirge, der Böhmer Wald (wo der Rachel 3904 und Arber 4500

Fuß hoch), das Wesergebirge, der Westerwald, Odenwald, die Ardennen, Vogesen, der Hundsrück u. s. w. Seen: der Boden- oder Bregenzersee (7 Meilen lang, 3 Meilen breit und über 300 Klafter tief), der Chiemsee, der Cirknitzer See, der Mansfeldische salzige und süße See, die mecklenburgischen, brandenburgischen und pommerschen Seen, der Dümmersee, die Traun- und Hallstätter Seen im Lande ob der Ens, das Steinhuder-Meer u. s. w."

Und dies Beispiel verworrener, unordentlicher Darstellung ist nicht aus der ersten besten Geographie, sondern aus dem sehr beliebten, selbst in's Polnische übersetzten Lehrbuch von Stein, und zwar aus der 14ten Auflage desselben entnommen.

Auch die richtige Auswahl des Stoffes und das richtige Maaß fehlt in vielen geographischen Lehrbüchern. Unbedeutendes geben sie wohl und übergehen das Wichtigste. Murray erwähnt z. B. in seiner Beschreibung von Köln Farina's Eau de Cologne, nicht aber den Kölner Dom. Höchst problematische, ja unzuverlässige Resultate der Naturforschung nimmt man auf, mit denen man nie die Jugend behelligen sollte, für sie gehört, so viel immer möglich, nur entschieden Wahres.

Dazu kommt, daß dem Geographen die scharfe Bestimmung seines Gegenstandes und die Grenze zwischen seinem Gebiet und den Gebieten vieler anderen Wissenschaften sehr schwer fällt, weil der Begriff der Geographie jetzt ein ganz anderer geworden, als er etwa noch zu Büsching's Zeit war. Es ist, als hätten sich in unserer Zeit alle Wissenschaften und Künste bei der Geographien ein Rendez-vous zu einem Familienfest gegeben, weil sie erst jetzt sich ihrer Verwandtschaft bewußt geworden. Da kommen Astronomen, Physiker, Botaniker, Zoologen, Mineralogen, Sprachforscher, Statistiker — wer kann sie

alle aufzählen? — zusammen, bringen die Früchte unsäglicher Arbeit, um diese Früchte in Ein großes gemeinsames Werk zusammenzufassen. Sie möchten gern Alles, was die weite Erde bietet, so zusammenstellen, daß es überblickt und begriffen werden könnte.

Wie wichtig ist's nun, das rechte Maaß zu halten und die richtige Auswahl zu treffen, damit die Geographie nie in eine Hydrologie, Zoologie oder Mineralogie u. s. w. ausarte, überhaupt einzelne ihrer Theile nicht unverhältnißmäßig anwachsen. Daß Manche hierin sehr fehlen, zeigen unter Anderm V. Hoffmann's geographische Schriften. In seinem „für alle Stände" bestimmten Buche: „Deutschland und seine Bewohner", nimmt die Beschreibung des Rheins und seiner Zuflüsse 63 Seiten ein; es werden von ihm 481 zum Rheingebiete gehörige Gewässer, dann 337 das Elb-, 215 des Oder-, 487 des deutschen Donaugebiets aufgeführt. In dem Buche „Europa und seine Bewohner, ein Hand- und Lesebuch für alle Stände", von demselben Verfasser, füllt ein Verzeichniß von gemessenen Höhenpunkten nebst Angabe der Länge und Breite dieser, zum Theil ganz uninteressanten Punkte, nicht weniger als 191 Seiten. Ebendaselbst giebt Hoffmann für Leser „aller Stände" gerade 100 Seiten lateinischer Namen der in Deutschland vorkommenden Thiere, z. B. von 85 Eingeweidewürmern, 54 Helices, als: Helix holosericea, H. Olivieri, leucozona u. s. w. So füllt man auch jetzt Schulgeographien mit lateinischen Namen von Pflanzen und Thieren, welche die Knaben nie gesehen haben, vielleicht nie sehen werden — und dabei rühmt man sich eines verständigen Naturunterrichts und der Anschauungsübungen.

Ich (Raumer) schrieb im Jahre 1831 ein Lehrbuch der allgemeinen Geographie, in welchem ich die angedeuteten Fehler meiner Vorgänger möglichst zu

vermeiden suchte; spätere mögen wiederum verbessern, was in meinem Buche verfehlt ist.

Zugleich gab ich eine „Beschreibung der Erdoberfläche, eine Vorschule der Erdkunde" für Anfänger heraus, und legte sie im Verfolg des oben geschilderten geographischen Unterrichts beim Lehren zu Grunde. In dieser Beschreibung schicke ich einige ganz einfache Lehren der mathematischen Geographie voran, besonders die von der Kugelgestalt der Erde, die Begriffe von Axe, Pole, Aequator, Parallelkreise, Breite, Länge, Wendekreise, Polarkreise, Zonen. Dann handle ich kurz von den Landkarten, und daß diese die ganze Erde oder Theile derselben darstellen, und wie auf ihnen die Grade der Länge und Breite angegeben seien. Sehr förderlich fand ich es hierbei, einige einzelne Karten mit dem Globus vergleichen zu lassen. Ich frage z. B.: eine Karte stellt ein Land vor, das etwa von 9 bis 21 Grad Länge, von 36 bis fast zu 44 Grade Breite reicht, welches Land ist es? Oder: in welchem Lande kreuzt sich der Meridian von 40 Grad Länge mit dem Parallelkreis von 37 Grad Nordbreite? — Solche Aufgaben können sich die Kinder auch unter einander geben. —

War ich vom Stadtplan Erlangens bis zum Erdglobus aufgestiegen und hatte hieran die erwähnten Thatsachen der mathematischen Geographie geknüpft, so nahm ich nun mit Zuziehung der bekannten trefflichen Sydow'schen Karten meine „Beschreibung" durch. In dieser hatte ich, so viel möglich, nur Ganze zu charakterisiren, Zusammengehöriges auch zusammenzufassen gesucht. Was hierunter zu verstehen sei, ergiebt sich schon aus seinem Gegentheil, wie es in der mitgetheilten Stein'schen Aufzählung der Gebirge Deutschlands klar vor Augen liegt; doch will ich es näher andeuten. In der Beschreibung der Meere sind 5 Hauptmeere aufgeführt, alle übrigen Meere ꝛc. als

Ausläufer jener 5, als Verzweigungen dieser 5 Hauptstämme angegeben. Ebenso faßte ich Gebirge zusammen, die man sonst vereinzelt aufführt, als stünden sie in gar keinem Zusammenhange. So z. B. die Gebirge, welche den böhmischen Elbkessel umgeben; den Gebirgszug, der unter verschiedenen Namen von Calabrien bis zum Peloponnes läuft, und von Macedonien aus einen Zweig zum schwarzen Meere sendet.

Am Klarsten tritt dies Verfahren bei Angabe der Flüsse heraus. Nach alter Weise, da man die politische Eintheilung der Erdoberfläche auch beim Beschreiben der Gebirge, Flüsse ꝛc. zu Grunde legte, da mußte z. B. der Rhein bei nicht weniger als 22 Ländern und Ländchen erwähnt werden; dem Lehrer blieb es überlassen, aus diesen 22 zerstreuten Erwähnungen ein Bild des Stromes kümmerlich zusammenzustellen. Noch mehr. Wenn nicht bloß der ganze Rhein von der Quelle bis zum Meer, von den Alpen bis zur Nordsee in Eine Beschreibung zusammenzufassen ist, sondern auch alle seine Nebenflüsse: Neckar, Main, Mosel, und die kleineren Flüsse, welche sich wiederum in diese ergießen, als: Kocher, Jaxt, Regnitz u. s. w., so dürfen hierbei nicht die Gebiete der Könige und Fürsten den Anhalt geben, sondern nur das Gebiet des alten Königs Rhein, dieses ist als Ein Ganzes zu beschreiben. — Es sind in meiner Beschreibung die wichtigsten Orte auf beiden Ufern jedes Flusses angegeben; verhältnißmäßig liegen nur wenige bedeutende Städte nicht an Flüssen.

Das Buch ist so kurz gefaßt, als es nur der Verständlichkeit unbeschadet möglich war, auch in der Absicht, um den Lehrern, die es beim Unterricht zu Grunde legen würden, nicht durch nähere Angaben, z. B. über den Charakter der Flüsse, Gebirge u. s. w., das Beste vorwegzunehmen, was sie beim Lehren nach Gelegenheit hinzufügen könnten.

Es ist das Buch, so fern es beim Unterricht dient, eine Beschreibung von Karten, diese müssen mit ihm übereinstimmen. Das war aber, als es erschien, nicht der Fall, weil die in den Schulen gebräuchlichen Karten sich politischen Eintheilungen anschlossen, während meine Beschreibung, von politischen Grenzen absehend, vornämlich Gebirgen folgt. Sehr unbequem war es nun, z. B. den Zug der Alpen auf einzelnen Karten von Italien, der Schweiz, Deutschland u. s. w. zu verfolgen, um so unbequemer, da diese Karten meist nach verschiedenem Maßstabe entworfen. Diesem Uebelstande ist durch Sydow's Karten abgeholfen. Haben die Schüler mit Hülfe derselben den Ueberblick der Gewässer, Gebirge und Ebenen der ganzen Erde erhalten, dann erst mögen die politischen Karten eintreten. Mit Hülfe dieser geben sie zuerst die Grenze eines bestimmten Landes an, danach: welche von den bisher betrachteten Gebirgen, Flüssen ꝛc. zum Theil oder ganz dem Lande angehören. So gehören zu Frankreich: die Sevennen ganz, ferner die Nordseite der Pyrenäen, das Westende der Ardennen; von Flüssen: die Seine, Loire ꝛc. ganz, dagegen Rhone, Mosel, Maas ꝛc. nur zum Theil. Von französischen Städten, welche bedeutend genug sind, um vom Anfänger gemerkt zu werden, sind die meisten schon bei Aufführung der Flüsse genannt worden, so: Paris, Rouen, Bourdeaux, Lyon beim Verfolgen des Laufes der Seine, Garonne und Rhone.

Meere, Gebirge, Flüsse sind Elemente der Geographie, welche über alle Geschichte der Menschen hinausreichen; Städte aber sind die ältesten ausdauerndsten Monumente der Menschengeschichte. Abraham sah Damascus und wohnte bei Hebron, Jahrhunderte vor David war Jerusalem, Rom ist im dritten Jahrtausend. Welche Umwandlungen auch im Laufe der Zeiten die Völker treffen, ihre Sitze und Grenzen — die

Städte überleben meist allen Wechsel, verhältnißmäßig nur wenige sehr bedeutende, wie Babylon, Persepolys, Palmyra und Karthago, sind der Verwüstung ganz unterlegen. In kleineren Räumen und Zeitperioden zeigt unser Vaterland dies Verhältniß der Städte zur Geschichte. Mainz, einst römisch, dann Sitz der Erzbischöfe und Kurfürsten, später unter französischer Herrschaft, jetzt Darmstadt gehörig; Trier und Köln, früher, wie Mainz, römische Städte, dann Sitze der Erzbischöfe und geistlichen Kurfürsten, jetzt preußisch u. s. w.

Jene alten Städte nun, welche den Wechsel der Zeiten überlebten und die vor Menschengedenken existirenden Meere, Flüsse und Gebirge, sie sind bleibende Monumente, welche zu kennen für alles spätere Geschichtsstudium der Schüler von unberechenbarem Werth ist. Es wird ihnen dadurch leicht, das Geographische der alten Historiker zu verstehen. Man gebe ihnen die Karten des alten Gallien, Spanien und anderer Länder, sie werden ohne Weiteres im Arar die Saone erkennen, in der Matrona die Marne, im Baetis den Guadalquivir — in Rotomagus Rouen, in Lugdunum Lyon, in Caesarea Augusta Saragossa — im Abnoba mons den Schwarzwald u. s. w.

Der oben beschriebene geographische Unterricht hat es bis hierher mit sinnlicher Anschauung zu thun, oder an dieser ein stetes Anhalten. So haben die Schüler Meere, Gebirge, Ebenen, Flüsse, Seen, die wichtigsten Länder, ihre Grenzen, Gebirge, Flüsse und Städte kennen lernen. — Jetzt erst dürfte es an der Zeit sein, ihnen eine kurze, faßliche Charakteristik der Racen, Sprachen, Religionen und Regierungsformen zu geben.

Ist Alles dies vorangeschickt, so bleibt nur Weniges bei Beschreibung einzelner Länder zu sagen übrig,

nämlich das, was jedes bestimmte Land und Volk eigenthümlich charakterisirt und es von anderen unterscheidet. Hier wäre auch erst die genauere Beschreibung bedeutender Städte am rechten Platze, wo es angeht mit Vorzeigung von Bildern derselben. Nichts zu breit.

Auf solche Weise würde meines Erachtens der Grund gelegt für künftige geographische und historische Studien.

Jene erweitern und beleben sich durch das Lesen guter Reisebeschreibungen, der Zeitungen, Missionsberichte ꝛc. Die Schüler sind so weit orientirt, um sich nun selbst ohne fremde Hülfe mit Zuziehung guter Karten zurecht zu finden.

Und eben so sind sie hinlänglich auf der Erde zu Hause, um die Geographie früherer Zeiten zu verstehen.

Doch geschieht eine solche Steigerung und Erweiterung geographischer Kenntnisse vorzüglich durch Bücher und Karten. Nur beim ersten Anfang des Unterrichts berücksichtigten wir die Kenntniß eines ganz kleinen Theils der Erdoberfläche selbst, indem wir den Wohnort und seine Umgebungen in's Auge faßten.

Man dürfte fragen: ob ich denn meine frühere oben mitgetheilte Ansicht von der Methode des geographischen Unterrichts ganz aufgegeben habe? — Keineswegs, nur überzeugte ich mich, wie ich schon erzählte, daß das Aufnehmen der Umgegend des Wohnortes, womit jene Methode den Anfang macht, daß dies nicht für Anfänger geeignet sei. Aeltere Schüler dagegen, welche im Zeichnen Fortschritte gemacht, mögen es wohl versuchen. Diesem, ich möchte sagen prosaischen Auffassen und Darstellen sollte jedoch immer ein poetisches zur Seite stehen, es sollten die Schüler das Landschaftszeichnen nach der Natur lernen, besonders eine Fertigkeit im Skizziren gewinnen.

Wenn Reisen im deutschen Vaterlande und in solche fremde Länder, welche uns Deutschen vorzüglich lieb und werth, wenn diese die beste Vorschule zum Verständniß aller Länder und Völker der Erde sind, so muß die Jugend mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, die ihnen später auf diesen Reisen zu Gute kommen. Unter jenen Fertigkeiten nimmt aber das Landschaftszeichnen — auch das Zeichnen von Bauwerken — eine bedeutende Stelle ein.

Wer im reiferen Alter über andere dem Reisenden nöthige Kenntnisse und Fertigkeiten Bescheid verlangte, dem wäre zu rathen, dies aus den Reisebeschreibungen ausgezeichneter Männer — Göthe's, A. von Humboldt's u. A. — zu entnehmen. Aus den Leistungen dieser Männer ergiebt sich ihre Bildung."

Wir kommen nun zum Unterricht in den Naturwissenschaften, welcher ohne Zweifel eine der Hauptaufgaben für die Volksschule sein muß, natürlich nur in einer gewissen Beschränkung. Der Schüler wird wenigstens ein kleines Bild von den verschiedenen Zweigen dieser Wissenschaft, von den Naturgesetzen und Naturerscheinungen gewinnen müssen. Naturwissenschaft in ihrem ganzen Umfange in den Lehrplan der Volksschule aufzunehmen, wird Niemand verlangen.

Raumer sagt: „Es möchte den Lehrer der Naturkunde ein Schwindel ergreifen beim Blick auf den Umfang der Naturwissenschaften und bei dem Erwägen der Geisteskraft und Geistesarbeit, welche sie verlangen. —

Was zunächst den Umfang betrifft, so wächst derselbe von Tage zu Tage. Wenn Hipparch und Ptolemäus 1022 Sterne aufführen, so Lalande und Bessel 50,000; kannten die Griechen und Römer 1500 Pflanzenspecies, so enthält Steudel's Nomenclator botanicus von 1821 39,684 Arten,

die zweite Ausgabe vom Jahre 1841 nicht weniger als 78,005 Arten. So hat sich die Artenzahl der Botanik binnen 20 Jahren fast verdoppelt. In der Zoologie finden wir ein ähnliches Anwachsen. Wenn die 12te Ausgabe des Linné'schen Systems gegen 6000 Thierarten zählt, so rechnete Rudolph Wagner im Jahre 1834 c. 78000. Der größte deutsche Mineralog, Werner, der 1817 starb, er würde mindestens ein Drittel der gegenwärtig aufgeführten Species der Mineralien nicht dem Namen nach kennen.

Aehnliche Erweiterungen bieten Physik und Chemie; lassen sich dieselben nicht in Zahlen angeben, so kann man doch in diesen Doctrinen so vieles völlig Neue nachweisen, wovon man noch vor hundert Jahren keine Ahnung hatte.

Der Lehrer blickt über dieses weite Meer der Naturerkenntnisse und möchte verzweifeln, Anfang, Weg, und Ziel für die Schüler zu finden. Und diese Verzweiflung mehrt sich, wenn er sieht, bis zu welcher Höhe die Ausbildung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disciplinen gediehen ist, welche Ansprüche an Jünger und Meister gemacht werden. In den meisten Zweigen der Naturkunde führt die Mathematik das Scepter, und zwar die höhere; wer dieser nicht mächtig ist, dem scheint der Eingang zum Heiligthum ganz verschlossen zu sein.

Aber nicht genug an diesen, im Wesen der gegenwärtigen Naturwissenschaft liegenden Schwierigkeiten, treten dem Naturunterricht auf Schulen, von welchem zunächst die Rede sein soll, noch andere Hindernisse in den Weg, welche die Gegner dieses Unterrichts geltend machen.

Wofern ihr nicht etwa, sagen diese Gegner, mit Jacotot behauptet: man müsse auch das zu lehren im Stande sein, was man nicht versteht, so werdet ihr eingestehen, daß man den Naturunterricht aufge-

ben müsse, weil es an sachverständigen Lehrern fehlt. Es ist freilich nicht zu läugnen, antworten wir, daß früher die Unfähigkeit vieler Naturlehrer offen am Tage lag. Ohne Steine, Pflanzen und Thiere zu kennen, lasen sie den Knaben aus Raff's oder Funke's Naturgeschichte allerhand vor, ließen wohl gar Charakteristiken der Thiere ꝛc. auswendig lernen und fragten diese ab. — Doch von solchen Verirrungen kommt man allmälig zurück. Die Hoffnung, tüchtige Naturlehrer zu erhalten, wächst überdies, da man in neuerer Zeit ernstlich auf Bildung derselben bedacht ist, und deshalb auf den Universitäten für die, welche sich dem Lehrfach der Mathematik und Naturwissenschaften widmen, Seminare gründet, die den philologischen Seminaren entsprechen sollen.

Hat man aber auch so, fahren die Gegner fort, auf diesem Wege Naturlehrer gebildet, was können diese ausrichten, so lange den Gymnasien die bei dem Naturunterricht unentbehrlichen Lehrmitteln mangeln? Glaubt ihr denn, daß in unserer kümmerlichen Zeit, da die Staatseinnahmen nach so vielen Seiten hin in Anspruch genommen werden, daß man da unsern Gymnasien naturhistorische, physikalische und andere Sammlungen schenken werde? Freuen wir uns nur, daß man die Universitäten mit allen diesen Lehrmitteln versieht. —

Solchen Einwendungen liegt die irrige Meinung zu Grunde, als wäre aller Naturunterricht ungründlich, wofern er nicht bis zu einer bedeutenden Höhe getrieben würde. Je höher aber, um so reicher, feiner, kostbarer müßten die dem höhern Unterricht entsprechenden Lehrmittel sein.

Ein solcher Unterricht gehört aber nicht auf die Volksschulen, und ein nicht eben reicher Lehrapparat, über welchen man klagt, dürfte selbst hin und wieder

in so fern ein Segen sein, als er die Lehrer zwingt, Maß zu halten."

Raumer will, daß der Naturunterricht möglichst früh beginne, namentlich die Anfänge desselben, weil den Kindern der natürliche Trieb einwohne, sich durch Anschauung von Krystallen und Blumen zu erfrischen. Die Bedenklichkeiten, die man in Bezug auf diesen Unterrichtszweig erhoben hat, beseitigt er in folgender Weise:

„Ist denn, fragen wir, Kenntniß der Natur und Freude an derselben einzig den Gelehrten vom Fache vorbehalten? ja nur den Gelehrten, welche auf der höchsten Höhe der Wissenschaft stehen? Giebt es nicht Grade der Erkenntniß, und kann sich nicht auch der Anfänger schon an der Wahrheit seines Grades erfreuen, weil er eben auch Wahrheit hat? — Der Lehrer stoße sich darum nicht an die 78,000 Species der Pflanzen, nicht an die Schwierigkeit bei Bestimmung der Gräser und Umbellaten! Wenn seine Schüler einige hundert charakteristische Pflanzen kennen, wenn sie die Entwicklung einzelner vom ersten Keimen bis zum Samentragen mit lebendiger Aufmerksamkeit verfolgt haben, so freue er sich des Geleisteten.

Eben das gilt für die andern Zweige der Naturgeschichte. Die meisten meiner Schüler in der Mineralogie konnten ihr nur ein Semester widmen. Ich mußte es mir klar machen, was sie wohl in dieser beschränkten Zeit, nicht halb und dämmernd, sondern ganz, klar und sicher lernen könnten; darum durfte ich das Ziel nicht zu weit stecken. Hier nur dies: daß die besseren Schüler eine befriedigende Kenntniß der bedeutendsten, einfachsten und klarsten Steingattungen, eine Ueberzeugung von der in ihnen waltenden Gesetzmäßigkeit durch eigene Anschauung davon trugen. Der Naturlehrer kann sich um so mehr dabei beruhi-

gen, wenn seine Schüler nur niedere Grade der Naturkenntniß erreichen, da doch zuletzt auch die größten Meister, welche die höchsten Grade erreichten, da sie in aufrichtiger Demuth bekannten: quantum est quod nescimus.

Das Mehr oder Minder der Naturkenntniß unserer Schüler, so höre ich Einige sagen, das macht uns keine Sorgen, wohl aber die Ungewißheit, wie und womit wir den Unterricht beginnen sollen. Haben wir uns doch überzeugt, daß bedeutende Männer hierbei Mißgriffe gemacht haben.

Jene Sorge, die rechten Anfänge zu finden, drückte mich, als ich vor 25 Jahren preußischen Bergeleven praktischen Unterricht im Gebirgsbeobachten geben wollte. Dies veranlaßte mich damals Folgendes über die Anfänge des geognostischen Studiums zu schreiben:

Ich will den Weg beschreiben, welchen nach meinem Dafürhalten der Lehrling nehmen kann.

Zuerst durchstreife er kreuz und quer die Umgegend seines Wohnorts, und fasse ihr Bild so lebendig, fest und bestimmt auf, daß er es nach Gefallen in sich hervorrufen könne. Solch Auffassen ist die Frucht eines absichtslosen, frischen Genießens, dem sich die sinnig fröhliche, von wissenschaftlichen Sorgen freie Jugend ganz hingiebt. So empfängt sie in aller Unschuld den einfachen Gesammteindruck der Gegend, den Eindruck verkümmre ihr kein künstelnder Lehrer. Wenn sich der Jüngling am blauen Himmel und glänzenden Wolkenzügen freut, an Eichenwaldung und blumenreichen Wiesen, über welche Schmetterlinge flattern, so bringe ihm kein Professor einen Kyanometer, des Himmels Bläue zu messen, keiner sage ihm: was staunst du in den Wald hinein, untersuche lieber, ob jene Eichen zu Quercus robur oder zu Quercus pedunculata gehören; was betrachtest

du die Wiesenblumen so im Rummel wie einen gelben Teppich, nimm den Linné und bestimme die Species jener Ranunkeln. Kein Entomolog mahne ihn zur Jagd und zum Aufspießen der Schmetterlinge. So störe auch kein Gebirgsforscher den Jüngling, der andächtig hingerissen beschneiete Alpenketten anstaunt, vom Vollmond beschienene, geisterartige, silberduftige Riesengebilde — er spreche ihm dann nicht von Granit, Gneuß oder Kalkstein, vom Streichen und Fallen der Schichten. Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz. In dieser ersten paradiesischen Freude regt sich im Keime die Ahnung einer befreundeten Geisterwelt, deren Geheimnisse auch das längste, thätigste wissenschaftliche Leben nicht enthüllt und faßt. Aber die meisten Lehrer zerstören durch Zersplitterung der einfachen Natureindrücke gewaltsam selbst Kindern diese früheste Lebensfreude, den Zauber der vor Augen liegenden Märchenwelt. Verirrt sich doch der große Pestalozzi dahin, zu sagen: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen ꝛc.“ So würden wir demnach das Kind schon in einen nach Linné's System angepflanzten Paradiesgarten führen müssen, da es denn Species für Species betrachtete. Mir kommt das vor, als behauptete jemand: man müsse das Kind keine Symphonie hören lassen, weil es da nur ein Gehörchaos auffasse; man solle ihm vielmehr zuerst die Stimme der ersten Violine allein vorspielen, dann die der zweiten, dann die der Bratsche, der Flöte, der Klarinetten, Trompeten ꝛc. Die einzelnen Stimmen hat es dann freilich, „fehlt

leider nur das geistige Band," was sie eben zur Symphonie macht. Wie viel treffender handelte Jahn bei seinen Turnfahrten, bei denen es nicht hieß: wir gehen botanisiren, geognosiren, entomologisiren, sondern schlechtweg: wir gehn. Wie viel natürlicher ist es auch, daß unsere Jugend auf deutschen Universitäten von Zugvogel-Sehnsucht getrieben, das Vaterland durchwandert, sich seiner Herrlichkeiten freut, sie tief in's Herz schließt, ohne frühreif peinlich an ein doch meist kümmerliches Studiren einzelner Gegenstände zu denken. — Ja, ich hasse dies Analysiren und todt Elementarisiren der ersten jugendlichen Natureindrücke, dies nüchterne, oberflächliche, lieblose, frevelhaft der natürlichen Reife voreilende Verstandesabrichten, das junge Herzen kältet und vor der Zeit alt macht. Mühselig, freudlos können so Abgerichtete (wenn ihre gute Natur siegt) höchstens mit leiblichen, dem gemüthlosen Verstande dienenden Augen, leblose Begriffe in der Schöpfung zusammenlesen, und die so begriffenen Kreaturen in eben so leblosen Beschreibungen abbilden, wie man in gespenstischen Wachsbildern lebendige Menschen widerlich nachäfft. —

Es giebt aber ein nie erkaltendes, tiefsinnig gemüthliches, reifes Verstehenlernen. Muß doch auch dieses in Schutz genommen werden, da jenen eben geschilderten Abrichtern als entgegengesetztes Aeußerstes solche gegenüber stehen, die den männlichen Verstand hintenansetzen, bis in ihr Alter mit Gewalt Kinder bleiben, fühlen, nur fühlen wollen. Zu ihnen gehören vorzüglich viele widerliche, ärmliche Dichterlinge unserer Zeit, welche gern so recht kindlich mit der Natur thun möchten. Ihre erlogene Einfalt und Unschuld verhält sich zur ächten Kinderunschuld, wie eine französische Schauspielerin, die naive Kammerjungfern spielt, zu einer wahrhaft edeln Jungfrau.

Wer sich Mannes fühlt, versuche es männlich mit so tiefem, dichterischem Gemüthe und riesenmäßigem Verstande die Natur aufzufassen und darzustellen, mit welchen Shakespeare Menschen und Menschenleben darstellte. — Doch kehren wir zu unserem Gegenstande zurück.

Sind nur die ersten Jugendkeime in heiliger Stille gepflegt, so wird der Verfolg der Bildung, den ich jetzt schildere, so prosaisch er auch erscheint, nie prosaisch sein. Erinnerungen jugendlicher, andächtiger Ahnungen werden zu Hoffnungen des Schauens, und beleben, stärken und beglaubigen jede Arbeit. Hast du den ungestörten, vollen, reichen Genuß einer Symphonie gehabt, dann wirst du dich der mühsamen Arbeit, jede Stimme derselben einzeln kennen zu lernen, gern unterziehen; jede Stimme ist dir kein todtes, sondern ein lebendiges Element der ganzen Symphonie, deren Gesammteindruck in deiner Seele lebt. Kennst du nun alle Stimmen einzeln und hörst dann die Symphonie wieder, so freuest du dich jeder einzelnen Stimme, wie des Zusammenklangs aller, und der frühere einfache, dunkle Gesammteindruck entfaltet und verklärt sich.

Auf ähnliche Weise schreitet der Lehrling von leidender Hingebung, unschuldigem Empfangen des Gesammteindrucks von Gegenden, zu einer thätigen Scheidung dieses Eindrucks in seine lebendigen Elemente fort. Das große einfache Bild der Gegend zerfällt in unzählige kleine von Städten, Menschen, Thieren, Bäumen, Blumen, und so faßt er dann auch die Berge, ihr Gestein und ihren Bau eigens in's Auge." —

Werner, der große Lehrer der Mineralogie, hat die wissenschaftliche Lehrmethode erst begründet. Vor ihm war kaum von einer wissenschaftlichen Mineralogie die Rede, von einem gründlichen Kennen, Be-

schreiben und Klassificiren der Steine. Man begnügte sich mit Auffassung und Angabe der am meisten in die Sinne fallenden Eigenschaften derselben. Das Gold, sagte man, ist gelb, glänzend und schwer; aber mit denselben Worten konnte man den Kupferkies und Schwefelkies charakterisiren, auch den Messing. Werner sah ein, wie mangelhaft solche Charakteristiken waren, und wie sie durchaus nicht ausreichten, um die Eigenthümlichkeit eines Steins oder einer Steinspecies adäquat zu definiren, noch auch, um einen Stein, eine Species mit voller Sicherheit von andern zu unterscheiden. Er meinte: nicht diese und jene besonders hervortretende Eigenschaft des Steines, sondern alle und jede, die auffallendsten wie die heimlichsten, versteckteſten, seine aufzufassen und auszusprechen. In diesem Sinne schrieb er seine „Lehre von den äußern Kennzeichen." Sachlich bezweckte er durch dieselbe eine vollständige Erschöpfung aller sinnlichen Eigenschaften der Steine; wörtlich aber die treffendsten, bestimmteſten unwandelbaren Ausdrücke für jene Eigenschaften, ihre Arten und Abstufungen. In verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re, war der Wahlspruch, den er seinem Buche vorsetzte. Er führte auch die Kennzeichen in einer bestimmten, wohl bedachten Ordnung auf.

Beschrieb er nun einen Stein nach allen seinen Eigenschaften, so band er sich auf's Strengste an Ordnung, Begriffsbestimmung und Ausdruck seiner äußern Kennzeichenlehre. Er suchte so die Gesammtheit der Eigenschaften des Steins auf's Treueste in Worte zu übersetzen, die Beschreibung sollte den Elementen des sinnlichen Gesammteindrucks völlig entsprechen.

Auf ähnliche Weise definirte er die Steingattung, nur mit dem Unterschiede, daß, wenn der einzelne Stein eine bestimmte Farbe, eine bestimmte Krystal-

lisation ꝛc. hat, die Gattung, der er angehört, dagegen gewöhnlich eine Mannigfaltigkeit von einander verwandten Farben und Krystallen ꝛc. umfaßt, welche charakterisirt werden muß.

Abgesehen von einer kurzen allgemeinen Klassificationslehre, welche Werner vorausschickte, begann er nun seinen eigentlichen mineralogischen Vortrag mit der Lehre von den äußern Kennzeichen. Hierauf folgte eine an jene Lehre genau sich anschließende Beschreibung der Gattungen, dann ein flüchtiges Vorzeigen der beschriebenen. Der mündliche Vortrag, welcher an sich vortrefflich war, waltete also bei weitem vor, das Anschauen der Steingattungen trat dagegen sehr zurück.

Worte sind gut, sagt Göthe, aber sie sind nicht das Beste; das gilt hier gewiß. Wir strengten uns oft vergeblich an, erzählt Raumer, um nicht einzig Beschreibungen der Steine zu erhalten, sondern die Steine selbst kennen zu lernen, und vorzüglich war es die in Werner's Vorlesungen gemachte bittere Erfahrung, welche mich später veranlaßte, einen andern, ja den entgegengesetzten Weg beim Lehren der Mineralogie einzuschlagen.

Als natürlicher Anfang erschien mir's, den Schüler Steine betrachten zu lassen, ohne ihn dabei irgend mit mündlichen Explicationen zu behelligen. So erhält er zuerst einfache sinnliche Gesammteindrücke. Haften diese, so mag man ihm die Namen der betrachteten Steine sagen.

Mit der Lehre von den äußern Kennzeichen den Anfang zu machen, ist deshalb bedenklich, weil diese Lehre ja Resultat der durchgeführtesten Analyse der Gesammteindrücke in einzelne Eigenschaften ist. Man sollte nicht damit anfangen, dem Schüler zu sagen: an allen diesen Steinen bemerke nur die Schwere, an jenen nur die Farbe oder nur die Härte, denn auf

solche Weise stört man die ruhig sinnige Hingebung, das stille Auffassen der Gesammteindrücke.

Aber nach fest empfangenem Gesammteindruck eines Minerals muß der Schüler, besonders wenn er dasselbe mit ähnlichen Mineralien vergleichen und von diesen unterscheiden will, da muß er jenen Eindruck in einzelne Eigenschaften zerlegen, ja in die verschiedenen Nüancen dieser Eigenschaften. Vergleicht er z. B. Gold mit Schwefelkies, so findet er freilich beide gelb, aber wie verschieden ist das reine, frische Gelb des Goldes von dem bleichen in's Weißliche sich ziehenden Gelb des Schwefelkieses; er findet das Gold weich und geschmeidig, während der spröde Schwefelkies mit dem Stahl reichliche, große nach Schwefel riechende Funken giebt u. s. w.

So stellt sich ihm durch genaue Vergleichung der einzelnen Eigenschaften beider Mineralien ihre große Verschiedenheit klar und überzeugend heraus, welche er ohne solche Analyse nur unbestimmt fühlt. Ja, bei vielen Steinen würde ihn ein mehr oberflächlicher Totaleindruck ohne genauere Analyse ihrer Eigenschaften sehr irre führen; er würde z. B. ohne allen Zweifel einen schönen gelben geschliffenen Bergkrystall eher dem Topas beigesellen, als daß er ihn mit einem Stück unscheinbaren, undurchsichtigen, graulich weißen Quarzes für gleichartig hielte, wie es doch jener Bergkrystall wahrhaft und wesentlich ist.

Werner's Kennzeichenlehre ist sehr einfach; sie sollte ausreichen, künftige Bergofficianten zu befähigen, die ihnen im Leben vorkommenden Mineralien leicht zu erkennen. Er konnte ihnen nicht feine Untersuchungen zumuthen. Ein Beispiel möge dies klar machen. Wenn der rein wissenschaftliche Mineralog die specifische Schwere eines Steins bestimmen will, so thut er es mit Hülfe einer feinen Wage. Das specifische Gewicht des Wassers ist die Einheit, nach der

er das der Steine bis auf drei oder vier Decimalstellen bestimmt. Ist z. B. das specifische Gewicht des Wassers = 1,000, so ist das des Goldes = 19,258. An so genaue Bestimmungen kann der Bergmann in der Regel nicht denken, wohl aber an solche, wie Werner sie giebt. Dieser stellt nämlich fünf Grade der specifischen Schwere auf, und muthet seinen Schülern mit Recht zu, diese Grade ohne Wage einzig durch Abwägen in ihrer darauf eingeübten Hand zu bestimmen. Er verlangt nur, daß sie auf solche Weise angeben können: Gold gehöre unter die Kategorie der „außerordentlich schweren" Mineralien, nicht daß seine specifische Schwere = 19,258 sei.

Was nun Werner den Bergofficianten nicht zumuthete, das dürfen wir noch weniger von den Anfängern in der Mineralogie fordern; auch sie mögen zuerst ihre Hand einüben, um die specifische Schwere zu schätzen.

Und was von dieser, das gilt von den meisten übrigen Eigenschaften. Werner stellte sie zwar alle erschöpfend auf, aber er gab nichts weniger als eine feine physikalische Darstellung jeder einzelnen, und ebensowenig findet man bei ihm eine mathematisch ausgebildete Krystallkunde.

Da die Krystallisation eines der wichtigsten Kennzeichen der Steine, wo nicht das wichtigste ist, so wollen wir bei derselben etwas verweilen.

Die Winkel der Krystalle sind mathematisch genau und fest, aber die Größe der Flächen wechselt in's Unendliche, unbeschadet jener Festigkeit der Winkel. So findet man z. B. selten einen kubischen Krystall mit sechs gleich großen Flächen, aber die rechten Winkel seiner Flächen und Kanten sind unwandelbar.

Dem Anfänger wird das Auffassen vielflächiger Krystalle durch diesen Wechsel der Flächengröße sehr erschwert, zur Hülfe giebt man ihm Krystallmodelle,

bei denen es Regel ist: alle gleichartigen Flächen gleich groß darzustellen. Das Modell des Würfels hat sechs gleich große Quadrate, das Modell des Oktaeders acht gleich große, gleichseitige Dreiecke.

Vor Allem sind die Anfänger nun im sinnlichen Auffassen der Krystalle zu üben, es muß ihr Sinn für die schöne Symmetrie derselben ausgebildet werden, und für ihre Verwandtschaften, welche mit jener Symmetrie im innigsten Verhältniß stehen.

Wie nun meines Erachtens die Krystallkunde zu lehren sei, kann hier nicht näher ausgeführt werden. Im Allgemeinen bemerke ich nur, daß der Lehrer sich hüten muß, voreilig den Schüler vom sinnlichen Auffassen auf das mathematische Betrachten hinzuweisen. Es genügt dem Anfänger, zu wissen, daß der Würfel 6 Flächen, 12 Kanten und 8 Ecken hat; daß sich aber Seite, Flächendiagonale und Axe eines Würfels verhalten, wie $\sqrt{1} : \sqrt{2} : \sqrt{3}$, das liegt ihm fern — ja mit dem Erkennen natürlicher Krystalle hat dies überhaupt nichts zu schaffen. Eben so wenig darf man ihm gewisse mathematische Hülfen geben. Er muß z. B. die 12 Kanten eines auf der horizontalen Tischplatte stehenden Würfels etwa so bestimmen: 4 horizontale Kanten oben, 4 horizontale unten, 4 verticale. Er soll aber nicht nach Euklid berechnen: es sind 6 4seitige Flächen, der Würfel hat daher $\frac{6 \times 4}{2} = 12$ Kanten. Daß diese Rechnung gar nicht ausreicht zum völligen Kennen der Gestalten, das zeigt sich an Krystallen, deren sämmtliche Flächen zwar gleich viele Seiten, aber nicht Seiten von gleicher Art haben. Das Leuzitoeder hat z. B. 24 Trapezflächen, also $\frac{24 \times 4}{2} = 48$ Kanten; aber 24 dieser Kanten sind von den 24 andern ganz verschieden.

Ein Anfänger, welcher subtrahiren kann, ist im Stande, nach einer andern Formel mit größter Leichtigkeit die Zahl der Ecken eines Körpers anzugeben, den er im Mindesten sinnlich aufgefaßt hat. Es ist jene Formel: die Zahl der Ecken eines Körpers ist gleich der Zahl seiner Kanten, von welcher man die Zahl seiner Flächen weniger 2 abzieht. Sage ich nun dem Anfänger von einem Körper, der 540 Kanten und 182 Flächen habe, so wird er nach der Formel augenblicklich finden: derselbe müsse 540 weniger 180, d. i. 360 Ecken haben. Gebe ich aber ihm, dem Anfänger, diesen Körper, so wird er nicht entfernt im Stande sein, denselben zu fassen, um etwa zu bestimmen, daß jene Ecken von sechserlei Art sind u. s. w. Ja, er ist vielleicht noch nicht fähig, ohne sich erst zu besinnen, die Zahl der Flächen, Kanten und Ecken eines Würfels anzugeben. Kurz, die Formel dient ihm, nach dem groben deutschen Ausdruck, zu einer Eselsbrücke, er begreift sie nicht und ebenso wenig das, was er mit ihrer Hülfe findet; und die Leichtigkeit, mit der er findet, hält ihn ab, auf rechtem Wege mit Anstrengung das Rechte zu suchen.

Wie aber, sagt Raumer, soll der Schüler lernen die Steine in Kennzeichen zu analysiren, sie in Bezug auf einzelne bestimmte Kennzeichen zu betrachten? Ich antworte: Die beste Anleitung giebt ihm das Durchgehen einer nach den Kennzeichen geordneten Sammlung, in welcher ihm bei jeder Gattung — so weit als möglich — die Reihenfolgen ihrer Farben, Krystallisationen u. s. w. vor Augen liegen. Der Lehrer braucht dann nur wenig hinzuzufügen, nur das, was der Schüler sieht, in Worte zu übersetzen, oder vom weiter geförderten Schüler in Worte übersetzen zu lassen. Diesem Durchgehen der Sammlung folge die allgemeine Kennzeichenlehre, welche nur eine Zusammenstellung der Kennzeichen ist, die der Schüler

schon beim Betrachten der einzelnen Gattungen kennen gelernt hat. Wenn dieser nun auf solchem Wege in Sache und Wort gleichmäßig ausgebildet worden, dann erst, nicht früher, ist er reif zum Lesen von Mineralogien. Uebersetzen mineralogische Schriftsteller Steine und Steingattungen in Worte, so vermag ein so gebildeter Schüler die Worte zurück in Steine und Steingattungen zu übersetzen. Jedes Wort ist ihm ein lebendiges Zauberwort, welches die in seiner Seele schlummernden, früher empfangenen Bilder erweckt.

Damit aber jedes Wort das entsprechende Bild in der Seele erzeuge, so muß, wie oben erwähnt, alle Zweideutigkeit vermieden werden, und für den bestimmten Stein, für die bestimmte Eigenschaft nur ein bestimmtes Wort gelten. Das wollte Werner mit seinem Wahlspruch: in verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re. Doppelt gilt aber: in rebus ne simus faciles, ut conveniamus in verbis. Wortverständigung ist nur möglich unter Sachverständigen; die größte Bestimmtheit in Worten, der bestimmteste Ausdruck hilft dem Schüler zu nichts, wofern nicht die bestimmtesten entsprechenden Eindrücke seiner Einbildungskraft eingeprägt sind, welche der Ausdruck, das Wort, in seiner Seele wieder hervorruft. „Was mein Auge," sagt Forster in den Ansichten vom Niederrhein, „unmittelbar vom Gegenstande empfing, das giebt keine Beschreibung dem Andern wieder, der nichts hat, womit er mein Objekt vergleichen kann. Der Botaniker beschreibe dir die Rose in den passendsten Ausdrücken seiner Wissenschaft, er benenne alle ihre kleinsten Theile, bestimme deren verhältnißmäßige Größe, Gestalt, Zusammenfügung, Substanz, Oberfläche, Farbenmischung, kurz er liefere dir eine so pünktlich genaue Beschreibung, daß sie, mit dem Gegenstande selbst zu-

sammengehalten, nichts zu wünschen übrig läßt: so wird es dir, wenn du noch keine Rose sahest, doch unmöglich sein, ein Bild daraus zu schöpfen, das dem Urbilde entspräche; auch wirst du keinen Künstler finden, der es wagte, nach einer Beschreibung die nie gesehene Blume zu zeichnen. Ein Blick hingegen, eine einzige Berührung durch die Sinnesorgane, und das Bild ist auf immer seiner Phantasie unauslöschlich eingeprägt." — Könnte jemand zweifeln, ob Forster Recht habe, oder jener Gelehrte, der sich rühmte, ein Antikenkabinet so vollkommen beschrieben zu haben, daß es immerhin verloren gehen möchte, weil ein geschickter Bildhauer dasselbe nach der Beschreibung auf's Treffendste wieder herstellen könnte? — Giebt man Forstern Recht, woran ich nicht zweifele, so giebt man damit auch zu, daß der Versuch ganz thöricht sei, die Steinkunde einzig durch mündliches Lehren und durch Bücherlesen erlernen zu wollen.

Was hier von der Mineralogie im Speciellen gesagt ist, findet seine Anwendung auch bei den übrigen Zweigen der Naturwissenschaften, in so fern dies den Gang der Lehrmethode betrifft.

Von der Geometrie gehören nur die ersten Elemente in den Unterrichtskreis der Volksschule. Sie umfassen nur die Lehre vom Punkte, Linie, Fläche, von den Figuren in der Fläche und von den Körpern. Die Volksschule schickt gleichsam nur das Anschauliche, Einleitende voraus. Die durch Pestalozzi und seine Schule aufgekommene Formenlehre kann man mit Recht für eine Propädeutik der Geometrie ansehen. Allein mit den Körpern begann Pestalozzi nicht, sondern, dem bis zur Caricatur getriebenen Elementarisiren gemäß, mit dem Punkte, mit dem unmeßbaren, dimensionslosen Punkte. Darauf ging er zu Linien über und verlor sich in zahl- und ziellose Combinationen. Endlich kam er zu Flächen, von

Körpern war in der bekannten Schmid'schen Formenlehre, der Vorläuferin vieler andern, so gut als nicht die Rede, das Wenige aber ist wirklich nicht der Rede werth.

Spätere fühlten wohl die Nothwendigkeit, mit einem Körper anzufangen, etwa mit dem Würfel, aber einzig, um an demselben den Abstraktionsprozeß zu zeigen, durch welchen man vom Körper zum Punkt gelange. Sobald sie dies in der Kürze gethan, gingen sie meist sogleich zum Combiniren von Punkten, Linien ꝛc. und zu anderen Operationen über; es war wieder das Vorige. Wie bedeutend und einflußreich uns nun die Formenlehre auch erscheint, wie sehr man den verständigen Fleiß und die große Mühsamkeit auch achtet, mit welcher vorzügliche Pädagogen diese neue Disciplin bearbeiteten, so kann man doch die Art, wie sie es angriffen, unmöglich für die richtige halten.

Raumer meint, der geometrische Unterricht solle nicht mit so kurzer Analyse eines oder des andern Körpers in seine geometrischen Elemente, vielmehr mit genauer, ausdauernder Betrachtung vieler mathematischen Körper beginnen. Sind aber Körper der Anfang und zugleich das Ende der Elementargeometrie, so frägt sich's: welche Körper? Etwa jene bekannten, die in jeder Stereometrie behandelt werden: Prisma, Pyramide, Kugel, Kegel, Cylinder? — vielleicht auch die 5 regelmäßigen Körper?

Wenn man diese letzteren zunächst im Auge hat so sollte uns fast das Urtheil Montúclas zurückschrecken. Er verglich die Theorie der regelmäßigen Körper mit alten Bergwerken, welche man verlassen, weil die Ausbeute nicht die Kosten decke. „Die Geometer, fuhr er fort, betrachten sie höchstens als einen Gegenstand des Zeitvertreibs oder als Veranlassung zu irgend einem seltsamen Problem." Diese alten Bergwerke sind aber wieder aufgenommen und geben

große Ausbeute, aus dem bloßen Zeitvertreib ist ein heiliger Ernst geworden. Zu vielen jener Körper, welche die alten Mathematiker mit geometrischem Kunstsinn construirten, sind in unserer Zeit Originale in der Natur gefunden worden; ja nicht bloß die altbekannten Körper fand man, sondern eine zahllose Menge anderer schöner Gestalten, in denen sich Gesetze offenbaren, welche kein Mathematiker geahnet hatte.

Daß ein richtig behandeltes Lehren der Krystallkunde das leisten und dem entsprechen würde, was man mit der Formenlehre beabsichtigt, darin wurde Raumer durch diese nahe liegende Betrachtung bestärkt. Es füllt, sagte er, jeder Körper einen bestimmten Raum aus, und da frägt es sich:

1) welche Gestalt hat der Körper oder der Raum, welchen er ausfüllt?
2) welche Größe hat er, oder wie groß ist der Raum, welchen er ausfüllt?

Analoge Fragen lassen sich bei begrenzten Flächen aufwerfen. Vergleicht man nun 2 Körper oder 2 Flächen, so können diese sein:

a) gleich an Gestalt und Größe, congruent. Z. B. 2 gleich große Quadrate oder Würfel. Die Quadrate decken sich, die Würfel würden in dieselbe Matrize passen;
b) gleich an Gestalt, ungleich an Größe, ähnlich. Z. B. 2 ungleich große Würfel oder Quadrate. Von 2 ähnlichen (aber nicht congruenten) Körpern ist der kleinere A als der größere B im verjüngten Maßstabe anzusehen. Ist eine Linie des A etwa $\frac{1}{2}$ der ihr entsprechenden Linie von B, so stehen alle einander entsprechenden Linien beider Körper in demselben Verhältniß von 1 zu $\frac{1}{2}$;
c) ungleich an Gestalt, gleich an Größe, gleich.

z. B. ein Quadrat und eine Raute von gleicher Grundlinie und Höhe; ein Quadrasprisma und ein Granatoeder, wenn die Endkante des Prisma gleich der kurzen Diagonale der Granatoederraute, die Seitenkanten doppelt so lang als jene Diagonale sind;

d) ungleich an Gestalt und Größe.

Die Formenlehre hat es nun, wie ihr Name schon bezeugt, vorzugsweise mit der Gestalt der Körper und Flächen zu thun — ebenso die Krystallkunde. Diese berührt nur gelegentlich den körperlichen Inhalt, betrachtet vielmehr die Gestalt der einzelnen Krystalle, vergleicht auch die Gestalten mehrerer, vornämlich um zu erforschen, ob sie einander verwandt seien oder nicht.

Das elementare Lehren der Krystallkunde beschäftigte Raumer viele Jahre hindurch, aus dem Lehren ging sein „Versuch eines ABC-Buchs der Krystallkunde" hervor.

„Bei diesem Lehren erfuhr ich, sagt er, wie nicht bloß Aeltere, sondern selbst Knaben von 10 oder 12 Jahren durch die schönen mathematischen Körper angezogen wurden und wie fest sich die Bilder derselben ihrer Seele einprägten; so fest, daß geübtere die Verwandlungsreihen verwandter Körper genau beschrieben, ohne Modelle vor Augen zu haben.

Wer mittelst der elementaren Krystallkunde in die Geometrie eingeführt wurde, dem dürfte hierdurch das Verständniß der alten griechischen Geometer sehr erleichtert werden. Er würde nicht mit den neueren Mathematikern fragen: wozu doch die Betrachtung der regelmäßigen Körper nütze? und überhaupt befähigter sein, nach Weise der Alten zu lernen. Die Vernachlässigung dieser Weise beklagten schon Fermat, Neuton und Montücla. Letzterer charakterisirt die Methode der Alten als eine solche, welche

zu Auge und Verstand durch Figuren und ausführliches Beweisen spreche. Er klagt, daß sich die neueren Mathematiker durch die außerordentliche Leichtigkeit der algebraischen Analyse in ein irriges Extrem hätten verlocken lassen. „Wirklich, sagte er, hat die alte Methode gewisse Vorzüge, welche ihr Jeder zugestehen muß, der sie nur einigermaßen kennt. Immer lichtvoll verbreitet sie Klarheit, indem sie zugleich überzeugt, statt daß die algebraische Analyse ven Verstand zur Beistimmung nöthigt, ohne ihn zu erleuchten. Bei der Methode der Alten bemerkt man genau alle Schritte die man thut, keine einzige Verknüpfung zwischen dem Prinzip und der letzten Folgerung aus dem Prinzip entgeht aus dem Verstande; bei der algebraisch analytischen Methode dagegen sind alle Zwischenglieder gewissermaßen weggelassen, und man wird nur durch die gesetzmäßige Verkettung überzeugt, welche, wie man weiß, in dem Mechanismus der Operationen statt hat, die einen großen Theil der Lösung bilden."

„Vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, wird Niemand nach dieser mitgetheilten Charakteristik in Zweifel sein: ob die geometrische Methode der Alten in formaler Hinsicht den Vorzug vor der analytischen der Neuen verdiene."

„An einem anderen Orte habe ich auch gezeigt, wie verwerflich es sei, den Knaben Formeln zu geben, durch deren Hülfe sie leicht berechnen, was sie nur durch Anschauung finden sollten. So z. B. wenn ein Schüler, der kaum weiß, wie viel Flächen, Kanten und Ecken ein Würfel hat, wenn ein solcher nach einer Formel auf der Stelle durch bloße Subtraction die Eckenzahl eines Körpers von 182 Flächen und 540 Kanten findet, ohne im Geringsten den Körper zu begreifen." —

Daß das Rechnen einer der wichtigsten Lehrgegenstände der Volksschule ist, wird uns wohl Jeder

ohne ausführlichen Beweis zugestehen. Die Methoden von heut sind ganz verschieden von denen früherer Zeiten. Das älteste in Deutschland erschienene Lehrbuch der Rechenkunst hat Georg Peurbach zum Verfasser und führt den Titel: Elementa Arithmetices. Algorithmus de numeris integris, fractis, Regulis communibus et de Proportionibus. Autore Georgio Peurbachio. Omnia recens in lucem edita fide et diligentia singulari. Anno 1536. Cum praefacione Phil. Melanth.

Raumer schildert Peurbach's Lehrgang folgendermaßen: „Seine Arithmetik beginnt mit der Betrachtung der Zahlen. Die Mathematiker, sagt er, theilen sie in 3 Arten, in Einer (digiti), die kleiner als ein Zehner (1—9), in articuli, welcher sich in 10 gleiche Theile ohne Rest zerlegen lassen, und in zusammengesetzte Zahlen (numeri compositi), deren jede aus einem Einer und einem articulis besteht. Die Einheit (unitas) aber ist keine Zahl, sondern das Prüncip aller Zahlen, sie verhält sich zur Zahl, wie der Punkt zur Größe. In der Arithmetik pflegt man nach Art der Araber, welche sie zuerst erfanden, von der Rechten zur Linken zu operiren. Jede Ziffer (figura), welche auf der ersten Stelle zur Rechten steht, hat den Werth ihres ursprünglichen Namens; dieselbe auf der zweiten Stelle gilt 10mal, auf der dritten 100mal, auf der vierten 1000mal mehr als auf der ersten und so fort.

Das zweite Kapitel handelt von der Addition. Mehrere Zahlen in Eine zu vereinigen. Schreibe dieselben so, daß alle Ziffern der ersten Stelle (Einer) unter einander zu stehen kommen, eben so die der zweiten und so fort. Hast du sie auf diese Weise geordnet, so ziehe unter ihnen eine Linie, und fange dann an von der Rechten zu operiren, indem du alle Zah-

len der ersten Reihe (Einer) addirst. Aus solcher Addition geht entweder ein Einer oder ein articulus oder endlich eine zusammengesetzte Zahl hervor. Wenn ein Einer, so schreibe ihn unter die Linie, und zwar senkrecht unter die Einer; ist es ein articulus, so schreibe eben dahin eine Null und addire den Zehner zur zweiten Reihe; ist es endlich ein numerus compositus, so schreibe den Einer unter die Einer, den Zehner rechne zur zweiten Reihe. Auf gleiche Weise verfahre mit dieser zweiten Reihe, vergiß aber nicht den, bei Addition der ersten Reihe etwa erhaltenen Zehner hinzuzufügen. Bist du mit der zweiten Reihe fertig, so gehe zur dritten, vierten u. s. w. fort. Wenn du zur letzten Stelle gekommen, so kannst du, wenn die Addition Zehner giebt, dieselben ohne Weiteres in die Summe setzen."

Wie die Addition, ganz so lehrt Peurbach die anderen Species, auch die Exempelproben. Bei der Multiplication empfiehlt er besonders das Einmale eins. „Hast du dies nicht inne, sagt er, so versicher' ich dir, wofern du dir nicht Mühe giebst es zu lernen, wirst du keine Fortschritte in der Rechenkunst machen."

Dies sei genug zur Charakteristik der etwa vierhundert Jahre alten Rechenschaft Peurbach's; seiner Weise entsprach der Rechenunterricht bis auf unsere Zeit hinab. In diesem Unterricht springt, wie gesagt, der Unterschied der alten und der neu aufgekommenen Lehrweise vorzüglich in die Augen. An einem einzelnen Fall dies zu zeigen, möge der Leser Peurbach's Urtheil über das Einmaleins mit einer Aeußerung Diesterweg's vergleichen. Dieser sagt: „die Alten legten das (sogenannte alte und berühmte) Einmaleins bei allem Rechnen zu Grunde, und machten mit ihm den Anfang, ließen es gleich in der Fibel mit abdrucken und prägten es dem Gedächtniß der Kinder mechanisch ein. Heut zu Tage spielt es eine

mehr untergeordnete Rolle, und man sieht aus diesem einen Beispiele, wie weit wir in dem Rechenunterrichte die guten Alten hinter uns zurücklassen. Man vergönne dieser freudigen Bemerkung hier eine Stelle. Dieses Einmaleins steht jetzt neben und hinter dem Eins und Eins und dem Eins weniger Eins, welche wir früher aufgestellt haben, und es geht dem Eins in Eins, das noch folgt, vorher."

Zur Charakteristik des alten und neuen Rechenunterrichts möge Folgendes dienen.

Das Ziel des alten war: die Kinder sollten addiren, subtrahiren u. s. w. können; man bezielte eine Rechenkunst, nicht Rechenkunde, arithmetische Theorie. Wie der Handwerksmeister dem Jungen das Handwerk beibringt durch kategorisches Befehlen: zuerst thu' das, dann das, so brachte man den Kindern das Rechnen bei, ohne warum und darum; ohne daß der Lehrer irgend darauf ausging, dem Schüler Einsicht in sein (des Schülers) eigenes Thun beizubringen; es galt nur Fertigkeit, welche der Schüler durch vieles Ueben erlangte. Ein solches Lehren ward besonders dadurch möglich, daß man nur schriftliches Rechnen trieb.

Pestalozzi und seine Schule bekämpften diese Lehrweise, nannten sie mechanisch, eines denkenden Menschen unwürdig. Das Kind, sagten sie, müsse wissen, was es thue, nicht nach des Lehrers Anweisung, ohne alle Einsicht operiren. Die Einsicht sei eben die Hauptsache, die Uebung des Verstandes, um sich rein menschlich zu bilden, auch ohne allen Bezug auf künftigen Lebensgebrauch. Einige meinten selbst: wofern der Schüler nur auf methodische Weise jene Einsicht gewonnen, so ergebe sich die Ausübung von selbst, durch das rechte Wissen sei man auch der Kunst Meister.

Die alte Lehrweise, welche auf unermüdetes Ein-

üben drang, bildete fertige, sichere mechanische Rechner. Die Schüler verfuhren nach traditionellen Regeln, welche sie nicht verstanden, ja die Lehrer selbst mochten jene Regeln häufig auch nicht verstehen; so wenig als der Maurermeister, welcher dem Jungen zeigt, wie er mit dem, durch zwei Knoten in 3, 4 und 5 Fuß getheilten Seil einen rechten Winkel bilden solle, den pythagoreischen Lehrsatz zu beweisen im Stande ist.

Ward nun der Schüler für viele im Leben vorkommende Rechnungen vortrefflich dressirt, so wußte er sich jedoch gar nicht zu helfen, wenn ihm ein Fall vorkam, auf welchen er sein Erlerntes nicht ganz so anwenden konnte, wie er es überkommen. Eben dies trat ein, wenn er zur Algebra übergehen, wenn er etwa nur die Proportionen der von ihm viel geübten Regel de Tri durch Buchstaben darstellen sollte. Die Algebra verlangt durchaus klare, abstrakte Einsicht in die arithmetischen Operationen und Verhältnisse, sicheres Scheiden bekannter Größen von unbekannten, welche gesucht und erschlossen werden sollen, und Verständniß, wie man hierbei in den verschiedensten Fällen zu verfahren habe. Alles dies fehlt dem bloßen Routinier, für welchen traditionelle Verfahrungsregeln denken. Ebenso mußte ein verständiges Kopfrechnen fehlen, bei welchem der Schüler selbstständig zu arbeiten genöthigt ist; was man Kopfrechnen nannte, war nichts Anderes, als ein inneres Schauen der Ziffern und ein inneres Opeririren mit den Ziffern. —

Dem alten Rechenmechanismus traten vorzüglich drei Gegner entgegen, zwei davon haben wir so eben erwähnt.

Zuerst die mehr und mehr ausgebildete Algebra. Diese „stellt besondere Fälle auf allgemeine Weise dar, behandelt jede besondere Rechnungsart so allge-

mein, daß der Gang der Rechnung oder das Gesetz, nach welchem die gesuchte Größe gefunden ward, deutlich ausgedrückt wird. Die Buchstaben bezeichnen Zahlen überhaupt, unbestimmte Zahlen, jeder Buchstabe kann alle möglichen Zahlen bedeuten."

In der Algebra trat demnach der allgemeine Verhältnisse und Gesetze suchende Verstand, dem, nach unverstandener Regel eingeübten, nur Fertigkeit bezweckenden, Zifferrechnen entgegen.

Ebenso geschah dies von Seiten des, besonders in neuerer und neuester Zeit stärker hervortretenden wahren Kopfrechnens, statt des gewöhnlichen Operirens mit innerlich geschauten Zifferbildern. Man erkannte, daß dem Schüler von einem solchen Kopfrechnen aus vielfach das rechte Verständniß des mechanischen Zifferrechnens erst aufgehe. Unter Anderm dadurch, daß es ihn zwang, viele Operationen beim Kopfrechnen in einer Folge vorzunehmen, welche von der Folge beim Zifferrechnen ganz abwich, ja ihr entgegengesetzt war. Viele Erleichterungsmittel beim Kopfrechnen waren Frucht des Nachdenkens und der Einsicht, Mittel, deren man beim gewöhnlichen Zifferrechnen selten bedurfte.

Der dritte Gegner der alten Rechenweise war die, besonders durch Pestalozzi und seine Schule sehr hervorgehobene Anschauung. Wenn die Algebra arithmetische Gesetze aus dem concreten Zahlenrechnen entwickelte und in abstracto begrifflich aufstellte, so suchte Pestalozzi dagegen Anschauungsmittel, welche allem Zahlenrechnen vorausgehen mußten, ohne welche dies Rechnen fundamentlos sei. So wie sich aus dem concreten Zahlenrechnen die Algebra entwickelt, so sollten sich hinwiederum die Begriffe der Zahlen an sich aus dem sinnlichen Betrachten zählbarer Gegenstände von mancherlei Art entwickeln. Die Mutter, sagt Pestalozzi, solle dem Kinde Erb-

sen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. zum Zählen auf den Tisch legen, und wenn sie ihm das Steinchen, Hölzchen zeige, nicht sagen: das ist Eins, sondern das ist ein Steinchen ꝛc. „Wenn nun, fährt er fort, die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände, als z. B. Erbsen, Steinchen ꝛc. als 1, 2, 3 ꝛc. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unverändert stehen, hingegen die Wörter: Erbsen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. verwechseln sich allemal mit der Abwechselung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als 1, 2, 3 in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, so wie durch das fortdauernde Abändern des andern sondert sich dann im Geist des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist, das bestimmte Bewußtsein der Verhältnisse von Mehr und Minder, unabhängend von den Gegenständen, die als Mehr oder Minder dem Kinde vor Augen gestellt werden."

So weit schließt sich Pestalozzi an die Art an, wie man von jeher, naturalisirend, den Rechenunterricht begonnen hatte. Man lehrte das Zählen an Bohnen u. s. w., besonders auch an den Fingern. „Das kannst du an den Fingern zählen", ist ein altes Wort.

Nun geht aber Pestalozzi weiter zu Kunst- und Schulmitteln der Anschauung. Er und sein Mitlehrer Krüsi arbeiteten zu dem Ende Anschauungstabellen aus. Auf der ersten sind die Zahlen 1 bis 10 durch Striche dargestellt; in der obersten wagrechten Reihe stehen 10 I, in der zunächst folgenden unteren 10 II, endlich in der 10ten sind 10 Zehner in Strichen dargestellt. Auf 175 Seiten werden acht mit diesen Strichen vorzunehmende Uebungen mitgetheilt.

Die zweite Anschauungstabelle ist in Form eines Quadrats, das in 10 mal 10 kleine Quadrate getheilt ist. Die 10 Quadrate der obersten wagrechten Reihe sind uneingetheilt, jedes Quadrat der zweiten wagrechten Reihe ist durch einen senkrechten Strich gehälftet, jedes der dritten Reihe durch zwei senkrechte Striche gedrittelt..... Zuletzt ist jedes der 10ten Reihe durch 9 senkrechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt.

An die zweite Anschauungstabelle schließt sich die dritte Tabelle im zweiten Heft der „Anschauungslehre der Maßverhältnisse" genau an. Es ist wieder ein großes Quadrat, das in 10 mal 10 kleinere Quadrate getheilt ist. Das erste kleine Quadrat der ersten wagrechten Reihe ist uneingetheilt, das zweite durch einen wagerechten Strich gehälftet, das dritte ist gedrittelt.... das zehnte durch 9 wagerechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt. Ganz so sind die 10 Quadrate der ersten senkrechten Reihe durch senkrechte Striche, wie es (dem 1 mal 1 entsprechend) eine Verbindung der Theilung der obersten wagrechten Quadrat-Reihe mit der Theilung der ersten Reihe senkrechter Quadrate ergiebt. Das hundertste kleine Quadrat, welches in dem umfassenden großen Quadrate dem 1sten ungetheilten kleinen diametral gegenüber liegt, zerfällt daher in 10 mal 10 ganz kleine Quadrate, deren eins $= \frac{1}{10000}$ des umfassenden Quadrats.

Auch die zweite Tabelle der Anschauungslehre der Maßverhältnisse können wir hierher ziehen. Sie giebt 36 gleichlaufende, gleich große, aber verschieden eingetheilte Linienpaare. Die Linien des Paares A und B sind z. B. durch Punkte in eine gleiche Zahl, nämlich in 6 Theile getheilt, aber A ist demnächst in a gehälftet, B in d und c gedrittelt, jenes in zweimal $\frac{3}{6}$, dieses in dreimal $\frac{2}{6}$ getheilt.

Ueber die Art, wie nun diese vier Anschauungstabellen beim Unterricht benutzt wurden, verweisen wir auf Pestalozzi's Elementarbücher und auf die „Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi von W. von Türk." Nur so viel:

Mit Hülfe der Tabellen suchte man den Kindern die vier Species klar zu machen, besonders auch für die Brüche, eben so die Regel de Tri, ja selbst Algebraisches. Vornämlich betrachtete man jede Zahl als aus Einern zusammengesetzt und führte jede auf Einer als auf ihre Elemartheile zurück. Und dies that man nicht bloß anfangs, um ein verständiges Begreifen zu erleichtern, sondern auch im weitern Verfolg beim Rechnen, ja zuweilen wohl bis zum Ueberdruß. Statt 7 sagte man 7 mal 1 und hinwiederum: 1 ist der 7te Theil von 7. Daher so viele wunderlich klingende Aufgaben, wie z. B. „3 mal der halbe Theil von 2 und 6 mal der 7te Theil von 7 zusammengenommen, wie viel mal der 4te Theil von 4?"

Ohne Zweifel hat Pestalozzi das Verdienst, durch seine Elementarbücher auf das sinnliche Element des Rechenunterrichts hingewiesen zu haben, welches in den Schulen früher fast ganz vernachlässigt war. Seitdem ward dies Element sehr zur ersten Verständigung der Schüler benutzt, man suchte in ihnen durch sinnliche Mittel den Grund späterer Einsicht zu legen. Doch sind jetzt die meisten Arithmetiker der Pestalozzi'schen Schule von der übertriebenen breiten Anwendung des Sinnlichen sehr zurückgekommen, wie ihre Rechenbücher bezeugen.

Daß die Anwendung der Anschauung aber eine Grenze habe, ist klar. Diese Grenze ward von Pestalozzi vielfach überschritten: eine in 90 Theile getheilte Linie, ein kleines in 90 Rektangel getheiltes Quadrat, wie wir in den Elementarbüchern finden, bezeugen dies. Welches Auge unterscheidet auf der

dritten Tabelle das in 9 mal 10 Rektangel getheilte kleine Quadrat von dem darauf folgenden, das in 10 mal 10 Quadrate getheilt ist?

Die Nothwendigkeit sinnlicher Anfänge im Rechnen verführte Pestalozzi auch zu einer irrigen Ansicht. „Wenn wir, sagt er, bloß auswendig lernen: 3 und 4 ist 7, und dann auf dieses 7 bauen, als wenn wir wirklich wüßten, daß 3 und 4 gleich 7 ist, so betrügen wir uns selbst, denn die innere Wahrheit dieses 7 ist nicht in uns, indem wir uns des sinnlichen Hintergrundes, der ihr leeres Wort uns allein zur Wahrheit machen kann, nicht bewußt sind."

Zugegeben, daß ich das Bild von 3 + 4 = 7 Strichen, Erbsen ꝛc. innerlich schaue, kann ich denn auf dieselbe Weise einen sinnlichen Hintergrund haben, wenn ich etwa 59 + 76 = 135 addire, oder gar sage: 3567 + 4739 = 8306? Sind alle in diesem Sinne anschauungslose, das heißt, sind so ziemlich alle Rechnungen wirklich leere Worte und geistlose Arbeit?

Diese Betrachtung führt uns auf eine richtige Würdigung und Anwendung der sinnlichen Anschauung. Sie soll durch Bilder, welche das Auge leicht auffaßt und der innere Sinn ebenso leicht festhält, dem Verstande das Geschäft erleichtern: Zahlen und Zahlenverhältnisse zu begreifen und dann dem Begriffe gemäß regelmäßig operiren zu können. Hat die sinnliche Anschauung diese Aufgabe erfüllt, hat der Verstand sich durch sie getreu im Kleinen orientirt, so darf er getrost über Großes, über so Großes gesetzt werden, daß ihn die Anschauung nimmermehr zu begleiten im Stande ist. So würde es zur Verständigung der Schüler über Bruchverhältnisse hinreichen, wenn man eine Linie höchstens in 24 gleiche Theile zerlegte, und diese 24 wiederum durch Zeichen von in die Augen fallender Beschiedenheit, in 2 × 12; 3 × 8; 4 × 6; 6 × 4; 8 × 3 und 12 × 2. An einer so ein-

getheilten Linie läßt sich das Verhältniß von Brüchen von verschiedener Benennung klar nachweisen, daß z. B. $\frac{6}{12} = \frac{12}{24} = \frac{2}{4} = \frac{4}{8} = \frac{3}{6}$ oder $\frac{2}{24} = \frac{1}{4} = \frac{7}{8}$ ist ꝛc. — Dagegen ist das Auge nicht im Stande, Pestalozzi in 10 mal 10 Theile zerlegte Linie aufzufassen, hier muß der Verstand weit mehr dem Auge zu Hülfe kommen, als das Auge dem Verstande. —

Wir sahen, daß man von jeher den Rechenunterricht mit sinnlichen Anschauungen begonnen habe, Pestalozzi wollte diese naturalisirende Weise zur Methode erheben, zu etwas, das von richtigen Anfängen aus richtig auf ein richtiges Ziel los geht. Dazu gab er die Elementarbücher und Anschauungstabellen. Doch hatten die vielen, ja maßlosen Uebungen an diesen durchaus nichts mit dem Zifferrechnen zu schaffen. Nachdem die Schüler dieser „sämmtlich" zu Ende gebracht, ohne die arabischen Ziffern nur zu kennen, so wurden ihnen diese „auf die gewöhnliche Art" bekannt gemacht — ihr Werth nach Maßgabe ihrer Stellen. Dann erst folgte das Zifferrechnen.

Aber man erfährt, daß gerade zum Verständniß des Zifferrechnens die Anschauung vorzüglich nöthig sei. Die matten, körperlichen Striche der Pestalozzi'schen Tabellen scheinen jedoch unpassend für Kinder, die vielmehr farbige, glänzende Dinge verlangen, welche sich der Einbildungskraft leicht einprägen. Sollen aber diese Dinge dem Zifferrechnen die Bahn bereiten, so müssen dieselben nicht bloß lauter Einer repräsentiren, sondern sich dem Decimalsystem, dem System der arabischen Ziffern anschließen. Man wählte Rechenpfennige, welche, richtig benutzt, jenen Forderungen genügen.

Man unterscheidet Zahlen und Ziffern. Dieselbe Zahl kann durch sehr verschiedene Ziffern bezeichnet werden. Z. B.:

Eins	Fünf	Zehn	Hundert	Tausend
I	V	X	C	M
1	5	10	100	1000

Will man das wunderbar tiefsinnige fast zauberische Wesen der sogenannten arabischen Ziffern recht einsehen, so versuche man es nur, dieselben Exempel mit römischen und griechischen Ziffern zu rechnen. Die Exempel mögen so einfach sein, wie sie wollen. Man versuche es aber, sich bei einem nur einigermaßen größeren Divisionsexempel römischer Ziffern zu bedienen. So verhält es sich bei den arithmetischen Elementen, wie erst im Verfolg bei verwickelten Rechnungen!

Dies Zifferrechnen ist nun in neuerer Zeit so wenig ein Gegenstand der Bewunderung gewesen, daß man es vielmehr sehr angegriffen, das Kopfrechnen dagegen außerordentlich hervorgehoben hat. Ein Schullehrer schrieb eine kleine Schrift mit dem Titel: „Das Kopf- oder Denkrechnen", wonach das Zifferrechnen fast synonym wäre mit „ohne Kopf oder gedankenlosem Rechnen." — Diese Reaktion war jedoch sehr natürlich. Wir sahen schon, daß man früher den Schüler nur zur Zifferoperation abrichtete, daß er nach Vorschrift zaubern lernte und selbst nicht begriff, wie er zu den Resultaten seines Rechnens kam. Schiller wirft gewissen Schriftstellern vor: die Sprache denke und dichte für sie; — so dachte das wunderbare Decimalziffersystem für die Schüler, wo nicht für die Lehrer selbst.

Nun freute man sich, durch das Kopfrechnen am besten jenem Zauberwesen ein Ende machen zu können. Um sicher zu gehen, verbot man streng jedes Kopfrechnen mit Hülfe von innern Zifferbildern, weil dies ja, dem Wesen nach, mit dem schriftlichen Zifferrechnen identisch sei.

Man hätte dies Letztere nur auch in Ehren halten und wohl bedenken sollen, wie bald man an die Grenze des Kopfrechnens komme, da dann zunächst Ziffern, hierauf Buchstaben und andere sinnbildliche Zeichen nothwenig eintreten müssen. Viele wollten selbst diese Grenze gewaltsam überschreiten, und vermeinten, durch die verwickeltsten Kopfexempel den Verstand der Schüler auf's Höchste auszubilden. Ihnen gegenüber behauptete ein tüchtiger Berliner Mathematiker: „das Kopfrechnen sei keine eigentliche Verstandesübung, indem hier lediglich das Gedächtniß in Anspruch genommen werde". Dies verzweifelte in Anspruchnehmen des Gedächtnisses wird Niemand ableugnen, auch nicht, daß jene Virtuosen im Kopfrechnen, welche ihre Künste sehen ließen, im Uebrigen sehr beschränkte Menschen waren.

Das Richtige ergriffen diejenigen, welche, wie Diesterweg und Stern, nicht bloß feindlich gegen das frühere mechanische Zifferrechnen auftraten, sondern in den Sinn des Mechanismus eindrangen und ihn den Schülern begreiflich zu machen suchten, damit diese fortan beim Zifferrechnen mit derselben Einsicht wie beim Kopfrechnen verführen.

Man sah, daß der Unterschied zwischen diesen beiden Rechnungsweisen vorzüglich auf Abbreviaturen beruhe, welche beim Zifferrechnen statt finden. Begreiflich wird aber dem Schüler das Zifferrechnen, wenn der Lehrer ihm das Abbrevirte in seiner ursprünglichen Breite darlegt. Hat es ja das Lehren der Arithmetik von den Elementen an bis zum Infinitesimalcalcul hinauf mit Deutung von abbreviirenden Symbolen zu thun, mit Zeichen und Formeln, welche das intensivste mathematische Sinnen erfand. Dem Schüler erscheinen diese als Zauberzeichen und Zauberformeln, bis ihm ihre natürliche Genesis entwickelt wird. Auf höhern Lernstufen könnte man den

Schüler zum rein mechanischen Gebrauch mancher algebraischen Formeln, auch der Logarithmen ebenso abrichten, wie man sonst auf niedern Stufen mechanisch zum Zifferrechnen abrichtete. —

Die Frage: wie weit der Rechnenunterricht in den verschiedenartigen Schulen gehen solle, ist bei den einen leichter, bei den andern schwerer zu beantworten.

Für Elementarschulen bestimmt Diesterweg das Ziel gewiß richtig, wenn er sagt: „Jedes Kind soll (hier) im Rechnen so weit kommen, daß es mit Leichtigkeit mündlich und schriftlich Aufgaben löset, wie das gewöhnliche Leben sie bringt.“ Auf ausgezeichnete, vereinzelt hervorstechende Leistungen solle man es in der Volksschule in keinem Stücke anlegen.

Weit schwerer ist das Ziel des Rechnenunterrichts für Bürgerschulen festzusetzen, da diese Schulen, nach Umständen, sehr verschiedener Art sind. Vorzüglich hat hierauf der durchschnittliche künftige Lebensberuf der Kinder, welche die Bürgerschulen besuchen, sehr großen Einfluß.

Durch Vergleichung einer bedeutenden Anzahl von Schulprogrammen aus verschiedenen deutschen Ländern ersieht man, daß man gegenwärtig auf den meisten Gymnasien ziemlich gleich weit im mathematischen Unterricht geht. Das preußische Prüfungsreglement vom Jahre 1834 verlangt: „Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den Progressionen, ferner in den Elementen der Algebra und der Geometrie, sowohl der ebenen als der körperlichen, Bekanntschaft mit der Lehre von den Combinationen und dem binomischen Lehrsatze, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades und im Gebrauch der Logarithmen, eine geübte Auffassung in der ebenen Trigonometrie und hauptsächlich eine klare Einsicht in den Zu-

sammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags."

Hundert Jahre früher, in einer preußischen Verordnung vom Jahre 1735 wurden noch von den Abiturienten gar keine mathematischen Kenntnisse gefordert.

Ob auch die Lehre von den Kegelschnitten und die sphärische Trigonometrie in den Kreis des zu Lehrenden aufgenommen werden sollten, darüber sind die Stimmen verschieden; für das Lehren des Infinitesimalcalculs erklären sich einzig die Lehrer der Mathematik an zwei Gymnasien, andere traten entschieden dagegen auf. Gewiß mit großem Recht. Ausgezeichnete mathematische Talente mögen auf Universitäten und polytechnischen Schulen sich über den Gymnasialkreis hinaus weiter bilden.

Es dürfte überhaupt wohl bei keinem Lehrgegenstande so sehr gegen das Ueberspannen der Schüler zu warnen sein, als beim mathematischen Unterricht. Man weiß, daß in Pestalozzi's Anstalt diesem Unterricht durch Schmid unverhältnißmäßig viel Zeit zugetheilt und alles Uebrige dadurch in den Hintergrund gestellt ward. Zugleich experimentirte man mit den Kindern und muthete ihnen übertriebene arithmetische Kunststücke zu; auf ähnliche Weise, wie eitle Turnlehrer wohl die Grenzen des Turnens überschreiten, und die Knaben zu Seiltänzerkünsten abrichten, um so die eigene Kunst in den Künsten der Schüler sehen zu lassen. Infinitesimalcalcul auf Gymnasien lehren, ist eben so gewiß ein überspanntes Treiben.

Nie soll ein Lehrer dahin trachten, die Schüler durch unsägliche Anstrengung unnatürlich auf eine Höhe von Leistungen hinaufzuschrauben, welche die meisten gar nicht erreichen. Erreichen aber einige die Spitze, so halten auch diese es auf dem Gipfel des

wissenschaftlichen Montblanc nur durch die gewaltsamste Anstrengung sehr kurze Zeit aus. Tritt der Treiber ab, werden sie von der Schule entlassen, so werfen sie ermüdet das Studium weg; auf Ueberspannung folgt nach einrm festen Naturgesetz Abspannung. Möchte man ch doch bescheiden und sich freuen, wenn die Jugend eine zwar geringere Höhe der Wissenschaft erreicht, dies aber mit einer gesunden, natürlichen Anstrengung, welcher ihre Kraft gewachsen ist; man freue sich, wenn sie auf dieser Höhe das Erlernte ganz klar versteht, ganz fertig übt. Was der Schüler so erwirbt, das wirft er nach den Schuljahren nicht leicht weg; sollte er sich aber auch nicht weiter mit dem bestimmten Lehrgegenstand befassen, so bleibt ihm jedenfalls der Gewinn an Bildung, welcher ihm, hat er einen verständigen, richtiges Maß haltenden Lehrer, nicht leicht fehlen kann.

Wir können nicht umhin, das, was wir hier vom Ueberspannen der Schüler gesagt, durch einen bestimmten Fall anschaulich zu machen, welchen Diesterweg mittheilt. Er spricht von de Laspé, welcher in Wiesbaden einem Erziehungsinstitut vorstand, nennt ihn ein „didaktisches Naturgenie", welches „durch Begeisterung theilweise Außerordentliches geleistet." „Denn, fährt er fort, ist es nicht anerkennenswerth und lehrreich — wenn auch in anderer Beziehung vielleicht zu verwerfen — zu sehen, wie zwölfjährige Mädchen sich mit entschiedener Vorliebe auf mathematische Construktionen werfen, und aus eigenen Kräften die Lösung solcher Probleme vollziehen; die man für solches Alter für schwer erklären muß. — Mit welchem Enthusiasmus, fährt Diesterweg fort, ein anregender Lehrer seine Schüler durchdringen kann, davon ist in de Laspé's Anstalt manches Beispiel vorgekommen. Ich erzähle eines. Der Oberbergrath K. besucht die Anstalt und giebt

den Schülern und Schülerinnen, von de Laspé dazu aufgefordert, eine geometrische Aufgabe. Alle fangen an zu suchen, Groß und Klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens. De Laspé sucht seine Leute von Neuem zu begeistern; aber keinem gelingt die Lösung. Ein dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen: de Laspé sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am vierzehnten Tage hielt er eine begeisternde Abendandacht, er gedenkt auch der nicht gelöseten Aufgabe, Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen 3 Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de Laspé's Bett gerannt: „er habe es gefunden." De Laspé springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. — De Laspé war ein pädagogisches Genie." — So weit Diesterweg.

Verdient de Laspé, nach dieser Erzählung, wirklich den Namen eines pädagogischen Genies? Verdient diesen Namen ein Lehrer, der zwölfjährigen Mädchen eine wahrhaft unnatürliche Leidenschaft für Mathematik einflößt; ein Mann, der nebst seiner ganzen Anstalt in dumpfe Abspannung und Verzweiflung geräth, weil weder er noch die andern Lehrer und Schüler eine Aufgabe lösen können, welche ihnen ein Fremder zufällig vorlegt; der sich, getrieben von dieser eiteln Verzweiflung, sogar in der Abendandacht an Gott wendet? Die Frage: „was geschieht" und die Antwort: „ein Knabe findet die Lösung" — sollte man nicht meinen, sie seien einer pietistischen Erzäh-

lung von einer Gebetserhörung entnommen? Die Ehre der Anstalt, welche auf dem Spiele zu stehen schien, ist nun zwar gerettet, aber welche Ehre? Man kann nach dieser Erzählung in de Laspé nur einen rastlosen pädagogischen Eiferer sehen, welcher seine Schüler, besonders durch den Sporn der Eitelkeit, zur widernatürlichsten geistigen Ueberspannung treibt, sie fanatisirt. Es könnte kein warnenderes Beispiel von einem, den Kindersinn zerstörenden eiteln Uebertreiben aufgestellt werden. Man versetze sich nur recht lebhaft in das verzweifelte Brüten, Suchen, in die vierzehntägige heillose Unruhe und Verstimmung der armen, von den Lehrern und von eigener Eitelkeit parforce gejagten Kinder. —

All das Suchen endet freilich zuletzt mit dem εὕρηκα eines Knaben, da aber Lehrer und Schüler suchen, so zeigt dieser Fall zugleich, wie die heuristische Methode nie gemißbraucht werden dürfe, oder vielmehr, er beweist, daß hier von gar keiner Methode die Rede war. Die Lehrer einer Wissenschaft müssen das selbst wissen, die Lehrer einer Kunst das können, was die Schüler unter ihrer Leitung lernen und finden sollen; wie könnten sie diese sonst leiten? Taugt doch kein Blinder zum Wegweiser! —

Diesterweg besuchte im Jahre 1817 den de Laspé, und begleitete ihn und seine Zöglinge auf einer Fußreise nach dem Johannisberge im Rheingau. Sie kamen durch jene Gegend, deren altberühmte Schönheit Tausende von Reisenden zu sich lockt, der mächtige Strom, Rebenhügel und freundliche Städte, im Hintergrunde das bewaldete Gebirg. Wie mögen Lehrer und Schüler, denkt der Leser, hingerissen gewesen sein! — Aber wie täuscht er sich! Sie hatten vielmehr nur zu wachen, um sich durch all die Herrlichkeit nicht bei einer wichtigen, ihre ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nehmenden Schularbeit zer-

streuen zu lassen. Diesterweg erzählte nämlich dies: „wandernd wurden mehrere Stunden hinter einander algebraische Aufgaben aufgegeben und gelöset. Nicht bloß wir Lehrer gaben Aufgaben, sondern auch die Schüler. Abends im Wirthshause nach dem Abendessen, wurde nach dem gebräuchlichen Ausdrucke Sprache „gemacht", d. h. de Laspé unterhielt sich mit den Zöglingen über Sprachgesetze mehrere Stunden lang, keiner zeigte Ermüdung oder Langeweile. — Was sagen unsere Knaben dazu? Ich muß offen bekennen: eine ähnliche Frische, Lust zum Selbstdenken und Suchen habe ich nirgends wieder gefunden." So Diesterweg.

Raumer erzählt in einer Beilage zur 1ten Abtheilung des 3ten Bandes seiner Geschichte der Pädagogik, daß er sich gelber und weißer Rechenpfennige von verschiedener Größe bedient habe.

„Die kleinsten weißen," sagt er, „stellten die Einer, größere die Zehner, die größten die Hunderte vor. Hieran schlossen sich 4 Arten gelber Rechenpfennige an, die kleinsten repräsentirten die Tausender, wachsend größere die Zehntausender, Hunderttausender und Millionen. Höher ging ich zunächst nicht. — Mit Hülfe der Einer wurden nun alle Uebungen vorgenommen, bei welchen man sich sonst der Bohnen, Striche u. s. w. bedient, so die Uebungen im Zählen — vorwärts und rückwärts; die Zerfällung der Zahlen in gleiche und ungleiche Theile.

Beim Lehren des Zifferrechnens fand ich aber folgende Anwendung der Rechenpfennige besonders förderlich. Die Kinder von 6 oder 8 Jahren wissen in der Regel schon um das Geldwechseln, daß man z. B. für einen Kreuzer 4 Pfennige, für einen Sechser 6 Pfennige erhält. An diese ihre Lebenserfahrung schließe ich mich beim Lehren an. Nachdem sie hinlänglich mit Hülfe der Einer-Rechenpfennige zäh-

len ꝛc. gelernt, so sagte ich ihnen: wie der größere Sechser 6 kleinere Kreuzer gelte, so gelte ein größerer Rechenpfennig eben so viel als 10 kleinere Einer, darum heiße der größere ein Zehner. Man legt nun zum Zehner 1, 2, 3 bis 9 Einer, und lehrt so von 10 bis 19 zählen; wenn man den 10ten Einer hinzugelegt, so wechselt man den zweiten Zehner ein, und nennt die 2 Zehner zwanzig. Auf ähnliche Weise fährt man fort bis zu 10 Zehner. Wie 10 Einer einem Zehner gleich, so sind 10 Zehner ein Hunderter, welcher wiederum durch einen größeren Rechenpfennig repräsentirt wird. — Hierbei kann ein stetes Einüben (wie beim Geldwechseln) stattfinden. Wie viel Einer erhalte ich für 2, 3 ꝛc. Zehner? wie viel Einer, Zehner für einen Hunderter. Allenfalls lasse man einmal 10mal 10 Einer hinzählen, daneben 10 gleichgeltende Zehner.

Mit Hülfe der auf den Tisch aufgezählten Rechenpfennige von verschiedenem Werthe läßt sich nun leicht das Schreiben und Lesen der Ziffern lehren. Man hat nur beizubringen, daß die Einer die erste Stelle zur Rechten erhalten, die Zehner die zweite u. s. w. So lasse man z. B. zuerst zwei Einer legen, dann drei Zehner, hierauf einen Hunderter, endlich zur äußersten Linken einen Tausender. In der Folge des Legens lehre man aussprechen,

also: zwei — dreißig — dreißig und zwei oder zwei und dreißig — hundert — ein hundert und zwei und dreißig — tausend — ein tausend, ein hundert und zwei und dreißig.

Hieran schließt sich nun auf's Natürlichste das Zifferschreiben an. Vorausgesetzt die Kinder können die 9 arabischen Ziffern schreiben, so sagt man ihnen, daß die Zahlen genau so geschrieben werden, wie die Rechenpfennige auf dem Tisch liegen, daß die erste Ziffer rechts Einer bedeute, da ja rechts zuerst Einer ge-

legt seien; daß ihr zur Linken zunächst Zehner, dann Hunderter u. s. w. folgen. Man lasse anfangs die Ziffern in der Folge aufschreiben, wie man sie zuerst aussprechen läßt, mit den Einern anfangend.

Mit Leichtigkeit kann man nun deutlich machen, was die Null in der Ziffersprache bedeute. Der Schüler lege z. B. zuerst 21 in Rechenpfennigen auf den Tisch — zwei Zehner und einen Einer. Wie aber 20, d. i. zwei Zehner und keinen Einer? Dann muß ein Zeichen sein, welches bedeutet: es sei kein Einer da. Ich wählte kleine, saubere, runde Pappscheiben für dieses Zeichen, welches an jeder Stelle eintritt, wo eine Zahl ausfällt, sei diese Zahl Einer oder Zehner, Hunderter ꝛc. oder Hunderttausender. Giebt man 302 zu schreiben, so legt das Kind zwei Einer, für keinen Zehner eine Null, zuletzt drei Hunderter.

Das geordnete Hinlegen der Rechenpfennige, das Aussprechen der hingelegten Zahl und das Aufschreiben derselben gehen immer Hand in Hand. Hat man mehrere Schüler, so vertheilt man die Rollen des Legens und Schreibens; die einen lesen dann die aufgeschriebenen Zahlen, andere die hingelegten; beide müssen zusammentreffen.

Die Kinder gewinnen auf diese Weise Einsicht in das Decimalsystem und in die tiefsinnige Weisheit, mit welcher die alten Inder ihre Ziffern jenem Systeme gemäß ordneten. Die Rechenpfennige sind aber nicht bloß beim Ziffernschreiben und Lesen anzuwenden, sondern auch zur Verdeutlichung der Species, besonders der Addition und Multiplication. Nachstehendes Additionsexempel zeigt das gleichlaufende Verfahren mit Rechenpfennigen (welche durch römische Ziffern dargestellt sind) und mit arabischen Ziffern.

a.

M		X	
M	CC	XXX	IIII
	CCC	XX	IIII
	CCCCC	X	III
MM	O	XXXXXXX	II

b.

1		1	
1	2	3	4
	3	2	5
	5	1	3
2	0	7	2

Unter die Rechenpfennigposten legt man ein den Strich repräsentirendes Lineal, unter welches man wiederum die Summe legt. Da man 12 Einer bekommt, so wechselt man für 10 einen Zehner ein und legt ihn zur Zehnerreihe, den Rest von 2 Einern legt man unter den Strich u. s. w.

Wenn die Kinder mit Hülfe der Rechenpfennige Zählen, Decimalsystem, Zifferschreiben und Lesen, auch mehr oder minder klar die 4 Species erlernt haben, dann müssen diese Pfennige allmälig zurücktreten. Allenfalls möchte man sich ihrer später noch einmal zum Verdeutlichen der Decimalbrüche bedienen. —

Was früher angedeutet ist über die Art, wie gegenwärtig Lehrer das schriftliche Multipliciren und Dividiren den Schülern begreiflich zu machen suchen, das will ich durch einige Beispiele erläutern. — Es werde das Multiplicationsexempel: 6×11356 auf drei verschiedene Weisen berechnet.

a.

11356 (6
68136

b.

11356 (6
36
300
1800
6000
60000
68136

c.

11356 (6
60000
6000
1800
300
36
68136

Die erste: a ist die gewöhnliche abbrevirte Ziffermultiplication, b und c dagegen geben die Lösung ausführlich, so wie sie der abbrevirten vorangegangen ist und vorangehen muß. 6 Brüder erben, jeder erhält 11356 Fl., wie groß ist die Erbschaftssumme? Der Multiplicant wird in 1 Zehntausender, 1 Tausender .... 6 Einer zerlegt. Jeder Erbe erhält 1 Zehntausender, alle sechs daher 6 Zehntausender oder 60000; jeder erhält 1 Tausender, alle sechs daher 6 Tausender oder 6000 .... jeder erhält zuletzt 6 Einer, alle sechs daher 36 Einer. Diese Produkte zusammen addirt geben 68136. — Das Exempel b ist dem c ganz entsprechend, nur daß hier die Multiplication von den Einern zu den Zehntausendern aufsteigt, wie beim abbrevirten Exempel a. Dieses Letztere wird nun durch Vergleichung mit b verständlich. Man sieht, die Verkürzung besteht darin, daß die Produkte jeder einzelnen Stelle nicht vollständig hingeschrieben werden,

und wenn das Produkt aus den Einern auch Zehner giebt, man letztere im Sinne behält und zu den Zehnern addirt u. s. w., so daß die Addition des Exempels b im Kopfe vollzogen wird. Also: $6 \times 6 = 36$ = 3 Zehner und 6 Einer, letztere erhalten die Einerstelle im Produkt. Hierauf: 6×5 Zehner = 30 Zehner, dazu 3 Zehner des ersten Produkts, macht 33 Zehner oder 3 Hunderter und 3 Zehner; diese Letzteren erhalten die Zehnerstelle im Produkt u. s. w.

Dem Schüler kann hierbei gezeigt werden, daß die verkürzte Operation (im Exempel a) von der untersten Stelle anfangen müsse, wodurch das Uebertragen aus Produkten unterer Stellen auf höhere möglich wird.

Ward das abbrevirte Multipliciren mechanisch gelehrt, so in noch höherem Maße das abbrevirte Dividiren über dem Striche. Hier baute man große Haufen Ziffern sorgfältig über einander, ein Versehen im Bau war ein Rechnungsfehler. Als Beispiel das kleine unten stehende Exempel:

$$\frac{7860}{12} = 655^{*}).$$

Man verfuhr etwa so: den Divisor 12 setzte man unter 78, fragte nicht 12 in 78? sondern 1 in 7, versuchte mit 7, gings nicht, dann mit 6, 1mal 6 von 7 bleibt 1, welche 1 man über 7 schrieb, dann: 2mal 6 ist 12 von 18 bleibt 6, welche 6 über 8 zu stehen kam. Nun ward 12 weiter gerückt; es hieß: 1 in 6 5mal, 1mal 5 von 6 bleibt 1; dann: 2mal 5 ist 10 von 16 bleibt 6. Der Divisor rückte nun wieder vor: 1 in

---

*) 655

6 5mal, 5 von 6 bleibt 1, 2mal 5 ist 10 von 10 geht auf. Die Zahlen, mit denen man operirt, wurden ausgestrichen. Auch nicht entfernt dachte man an ein Verstehen. War man fertig, so machte man die Multiplicationsprobe; traf es nicht zu, so war an kein verständiges Aufsuchen des Fehlers zu denken, sondern man wiederholte die Operation, bis endlich die Probe zutraf.

Das sogenannte Dividiren unterm Strich hat weniger Abbrevirtes, und kann dem Schüler eher klar gemacht werden; am klarsten ist es aber, wenn man zwei einander entsprechende oder vielmehr entgegengesetzte, ganz ausführliche Divisions- und Multiplicationsexempel nebeneinander stellt und vergleicht. Man sehe folgende fünf Exempel A B C D E; wir legen das oben gegebene Multiplicationsexempel zu Grunde*):

---

*) Auch bei diesen Exempeln haben wir uns ganz an Raumer angeschlossen, obgleich wir nicht umhin können, die Erklärung abzugeben, daß wir in vielen Punkten abweichender Meinung sind, und ein kürzeres rationelles Verfahren dem hier gegebenen vorziehen würden.

A (wie c)

11356 (6

(a)	60000
(b)	6000
(c)	1800
(d)	300
(e)	36
	68136

B 60 Ziffern

6)	68136	1,0000
(a)	60000	1,000
	8136	3,00
(b)	6000	5,0
	2136	6
(c)	1800	
	336	
(d)	300	
	36	
(e)	36	
	0	

C 28 Ziffern

6)	68136	11356
(a)	6||||	
	08|||	
(b)	6|||	
	21||	
(c)	18||	
	33|	
(d)	30|	
	36	
(e)	36	
	0	

D 17 Ziffern

68136	11356

E 11 Ziffern

(wie beim Multiplicat.-Exempel a)

$$6)\frac{68136}{11356}$$

Das Divisionsexempel B kann nun als das Umgekehrte jenes Multiplicationsexempels so gefaßt werden: 6 Brüder sollen sich in 68136 Gulden theilen, wie viel erhält jeder einzelne? Antwort: 11356 Fl. Der Gang des Exempels ist dieser:

1) 6 theilen 60000 Fl. unter sich, jeder erhält $\frac{60000}{6} = 10000$ Fl.

   Nach Abzug der getheilten 60000 Fl. bleiben noch 8136 zu theilen.

2) Die 6 theilen nun zunächst 8000 Fl., jeder erhält 1000, alle 6 erhalten 6000; diese von 8136 abgezogen, bleiben 2136 Fl. zu theilen.

3) 6 können nicht 2000 so theilen, daß jeder 1000 erhielte, sie theilen also 21 Hundert, dann bekommt der Mann 300 Fl., alle 6 erhalten 6mal 300 = 1800 Fl. Diese von 2136 Fl. abgezogen, so bleiben noch 336 Fl. zu vertheilen.

4) 6 können nicht 600 Fl. so unter sich theilen, daß jeder 100 Fl. erhielte, wohl aber 33 Zehner, jeder erhält 5 Zehner, alle: 6mal 50 = 300, welche von 336 abgezogen einen Rest von 36 lassen.

5) 6 können nicht 3 Zehner so theilen, daß jeder 10 Fl. erhielte, wohl aber die 36 Einer; jeder bekommt 6, alle zusammen 6mal 6 Fl. = 36 Fl., ohne daß von der Erbschaftssumme ein Rest bleibt.

Nun vergleiche man den Gang dieses Divisionsexempels B mit dem beistehenden Multiplicationsexempels A (oder c). So wie es im Divisionsexempel unter 1 hieß: theilen sich 6 ist 60000 Fl., so erhält jeder 10000; so heißt es im Multiplicationsexempel:

wenn von 6 Erben jeder 10000 Fl. erhält, so bekommen 6 Erben zusammen 60000 Fl. u. s. w.

Eine Vergleichung der Divisionsexempel B und C zeigt klar die in C angebrachte Verkürzung; noch kürzer ist D, die Division über dem Strich, am kürzesten E, welches nur 11 Ziffern hat, während das Exempel B 60 Ziffern befaßt. Entsprach B dem Multiplicationsexempel A, so entspricht das Divisionsexempel E dem Multiplicationsexempel a, welches auch 11 Ziffern hat.

Die Rechenbücher theilen sich nach der Ansicht des Herausgebers des Hauslexicons in 2 Klassen: I. in Rechenbücher für den Schüler und II. in Rechenbücher für den Lehrer, oder den Erwachsenen, welcher sein eigener Lehrer werden will. Für die beiden letzteren sind Bücher nöthig, welche eine tiefere Auseinandersetzung der Zahlenlehre und der besonderen Rechnungsarten enthalten. Der Schüler dagegen kann auf der Bildungsstufe, wo der Unterricht im eigentlichen Rechnen, nicht in der Mathematik, ertheilt zu werden pflegt, dergleichen Bücher nicht gebrauchen, weil für ihn das Meiste, auch wenn jene noch so faßlich geschrieben sind, unverständlich und ermüdend ist. Das lebendige Wort des Lehrers muß ihn in das Verständniß einführen. Desto wichtiger sind eigene Uebungen des Schülers nach erlangter Einsicht in die Disciplin. Sie müssen in der Schule nicht nur, sondern auch außerhalb derselben betrieben werden; denn sie nur können die nöthige Fertigkeit im Rechnen geben.

I. Stoff zu diesen Beschäftigungen, d. h. Aufgaben von mancherlei Art, und diese in guter Ordnung, enthalten folgende Schriften:

1) Aufgaben zum Zifferrechnen für zahlreiche Schulen und einzelne Schüler v. Ch. G. Scholz. 3 Hefte. Halle. 1828. (das Heft 4 Gr.)

2) Arithmetisches Exempelbuch für Schulen. Neue,

nach preuß. Münz-, Maß- und Gewichtssystem besonders bearbeitete Ausgabe v. F. Kranke. 1. Heft. Hannover. 1830. Exempel zu den vier Species enthaltend. In der ersten Ausgabe war das Buch für hannöver'sche Schulen bearbeitet. Ein dazu gehöriges „Antwortsheft" ist für den Lehrer bestimmt und wird besonders verkauft.

3) Arithmetisches Exempelbuch für den Schul- und Privatgebrauch von Christian Hahn. 1. und 2. Curs. 2te Aufl. Frankfurt a. M. 1832. (16 Gr.) Umfaßt auch Bruchrechnungen. In Hinsicht der Münzen wird nach Gulden und Kreuzern gerechnet, überhaupt sind die Beispiele vorzugsweise aus süddeutschen Verhältnissen entnommen.

4) Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen von F. A. Diesterweg, Seminardirekt. in Berlin, und P. Heuser, 1stes bis 3tes Uebungsbuch. (à 6 gGr.) Elberfeld. 1833 ff. Die rasche und weite Verbreitung dieses Buches (das erste Stück hat 7 Auflagen in wenigen Jahren erlebt) ist eine Folge und ein Zeichen seiner Brauchbarkeit. Es enthält wohlgeordnete, die Selbstthätigkeit des Schülers weckende und stärkende Aufgaben von den einfachsten Rechnungsarten an durch die Proportions-, Zins-, Wechsel-, Potenzrechnung u. a. bis zu den Logarithmen und der Wahrscheinlichkeits-Rechnung. Auch ist auf praktische Formenlehre und Geometrie eine für die meisten im praktischen Leben vorkommenden Fälle genügende Rücksicht genommen. Zu jedem Stück wird besonders, aber gratis, ein Heftchen gegeben, welches die Resultate der Aufgaben enthält. — Da die Auflösung mancher Aufgaben ihre Schwierigkeiten hat, so sind für den Gebrauch jenes Werks selbst dem geübteren Lehrer die von den Verfassern gegebenen „Auflösungen der Aufgaben in dem prak-

tischen Rechenbuche" ꝛc. Elberfeld. 1830. (10 Gr.) eine erwünschte Zugabe.

5) Fr. Löhmann, neue arithmetische Uebungsbeispiele für Deutschlands Gymnasien und Bürgerschulen, so wie für Berg-, Forst-, Militair- und andere Institute bearbeitet. Dresden. 1834. 3 Hefte. (1 Thlr. 6 Gr.)

6) Aufgaben auf einzelnen Vorlegeblättern, zur leichteren Beschäftigung zahlreicher Schulklassen beim Tafelrechnen, besitzen wir in hinreichender Menge. Wir erwähnen als empfehlungswerth die von Junker, 136 Tafeln mit 1800 Exempeln. N. A. Halle. (18 Gr.), von Dinter, Rechnungsaufgaben. Neustadt. (1 Thlr.), von Schellenberg, 150 Exempeltafeln. Leipzip. (12 Gr.), von Haan, neue Rechentafeln. Dresden. (12 Gr.), von Arendt, Rechentafeln. Altona. (13 Gr.), von Sickel, Vorlegeblätter zum Tafelrechnen, mit besonderer Berücksichtigung der neuen preuß. Scheidemünze. Magdeburg. (16 Gr.).

II. Zum Gebrauch des Lehrers eignen sich unter andern vorzüglich:

1) Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen von Ch. G. Scholz, 1. Theil. 3te Aufl. (14 Gr.); 2ter und 3ter Theil. N. A. (18 Gr.) Halle, bei Anton. Das Werk enthält in 6 Abschnitten, im ersten Theile: a) das Rechnen mit den Grundzahlen; b) das Rechnen mit Zahlen von 1—100; c) das Numeriren und die vier Species im ganzen Zahlumfange; d) das Rechnen mit Brüchen; im zweiten Theile: e) das Rechnen mit ungleichbenannten Zahlen; im dritten Theile: f) die Lehre von den Proportionen und deren Anwendungen. Man hat diesem, im Ganzen preiswürdigen und höchst brauchbaren Buche eine zu weit getriebene Zerspaltung der einzelnen Gegenstände, zu großes

Festhalten alter Methoden und hier und da bemerkbaren Mangel an scharfer Begriffsbestimmung zum Vorwurfe gemacht. Mit dem ganzen Werke stehen die oben angeführten Uebungsbücher für Schüler in genauer Verbindung.

2) Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen von F. A. W. Diesterweg und P. Heuser. 1. Thl. von Diesterweg. Elberfeld. (1½ Thlr.), 2. Thl. von Heuser. Ebendaselbst. (16 Gr.) Der erste Theil enthält einen methodischen Leiifaden zum Unterricht im Rechnen für gute Elementarschulen; auch Raumberechnungen sind darin berücksichtigt. Der zweite Theil entwickelt die Lehre von den Proportionen ꝛc. und geht bis zu den Logarithmen. Angefügt sind Nachweisungen über Maß und Gewichte, und Tafeln über die gangbarsten Münzen.

3) W. C. C. Türk, Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Elementarschulen. 4te Auflage. Berlin. (1½ Thlr.) Die Schrift enthält das Wesentliche in einer für den Unterricht sehr geeigneten Form.

4) E. Tillich, allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. 2te Ausgabe. (1 Thlr.), nach Pestalozzi's Grundsätzen.

5) Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, nach Pestalozzi's Grundsätzen von P. F. Th. Kaverau. 2 Bde. Liegnitz. (1 Thlr. 14 Gr.)

6) Friedrich Krancke, Lehrbuch des gemeinen Rechnens. 2 Thl. Hannover. (3 Thlr.)

7) Ebendersf., Rechenfibel, oder Leitfaden und Exempelbuch beim Elementarunterrichte im Rechnen. Hannover. (6 Gr.)

8) Ebendersf., Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterrichte im Rechnen, vorzüglich zum Elementarunterrichte. Hannover. (16 Gr.) Die Krancke'-

schen Lehrbücher bilden mit den oben angeführten Uebungsbüchern einen vollständigen, durch gute Methode ausgezeichneten Cyclus des gesammten Elementarrechnens.

Außer den genannten Schriften werden die Rechenbücher von Busse, E. A. Fischer, Clausberg, Kries, Schellenberg, Dinter, Rebs, Kopf, J. Schmid, Desaga u. A. mit Nutzen gebraucht werden können. Für Kaufleute recht brauchbar sind: C. A. Noback's kurzes und leicht faßliches Rechenbuch für Kaufmannslehrlinge und für Alle, die mit Geld- und Wechselgeschäft zu thun haben. Weimar. 1833. (1 Thlr. 8 gGr.) J. P. Schellenberg's Reductions-Tabellen der bekanntesten deutschen und übrigen europäischen Münzen, Gewichte, Maße ꝛc. Weimar. ($\frac{3}{4}$ Thlr.)

Höchst wichtig für die Volkserziehung ist auch die physische Pflege und Ausbildung. Daß schon im Alterthum die Griechen, namentlich die Athenienser und Spartaner, die Perser und die Römer ihr Augenmerk darauf richteten, ist bekannt. Nach Tacitus haben auch die alten Germanen diese körperliche Ausbildung nicht verabsäumt. Aber man wurde später wieder lässig; man sah auf die Quantität des Wissens, nicht auf die Qualität des Trägers dieses Wissens. Baco, Locke und Rousseau lenkten darauf wieder die Aufmerksamkeit der Volkslehrer. Kräftig eingreifend wirkte auf das Schulwesen in dieser Beziehung Lorinsers Schrift „zum Schutz der Gesundheit auf den Schulen". Er sah den Grund der Uebel, die immer mehr um sich griffen in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände. Ratich lehrte übereinstimmend hiermit: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es ist dem Verstande nichts hinderlicher, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, ist eben als wenn man Muß, Brei, Fleisch, Milch, Fische in Einem

Hafen kochen wollte auf einmal. Sondern man soll ordentlich eines nach dem andern schreiten. Man soll zu jeder Sprache brauchen einen einigen Autor, daraus man die Sprache lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch fürlesen. Nichts soll man neues fürnehmen, bis daß das vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset ist." Dazu ward bemerkt: Ist dies wirklich nach dem „Lauff der Natur?" Ist's natürlich, wenn jemand acht Monate lang einzig Brei oder einzig Fische, nichts anderes essen wollte, wie Ratich's Schülern acht Monate lang (und wohl drüber) einzig Terenz vorgesetzt wird? Ist eine Abwechselung der Lesestücke, wie in den trefflichen Jacobs'schen Lesebüchern, nicht vielmehr der „Ordnung der Natur gemäß?" Wie man eben nie einerlei ißt, sondern zum Beispiel Brod zum Fleisch — ganz so ist's die Aufgabe des Pädagogen, den Schülern nicht ewiges, ermüdendes Einerlei aufzutischen. Und wie feine Speisewirthe auszumitteln suchen, welche Speisen zu verbinden seien, und eben durch die Verbindung an Wohlgeschmack und an Verdaulichkeit gewinnen, so muß der feine Pädagoge etwa in demselben Semester für dieselben Schüler Verschiedenes lehren, was einander ergänzt, durch dessen Abwechselung die Schüler frisch bleiben, nicht übersättigt, sondern auf gesunde Weise geistig genährt werden."

Eine verständige Abwechselung der Unterrichtsgegenstände würde gewiß auch von Lorinser gebilligt; einer unverständigen, da man flüchtig und unruhig von Einem zum Andern überspringt, ohne je darnach zu fragen: ob alles Einzelne, das man lehrt, zusammenpaßt, und sich im Knaben zu einem Ganzen einigt — einer solchen Abwechselung wollen wir natürlich nicht das Wort reden, wir pflichten vielmehr Lorinsers Anklage ganz bei.

Aber der Hauptgrund der leiblichen — wie der geistigen — Abspannung der Schüler scheint doch weniger in der Menge, als in der verkehrten Art des Schularbeitens zu liegen. Gewaltsam betreibt man so Manches, was der Jugend durchaus widerwärtig ist; vorzüglich richtet man sie auf kahle, abstrakte Schulbetrachtungen und auf ein unnatürliches, überspanntes, mathematisches Suchen und Produciren. Und dies geschieht nicht bloß auf Gymnasium, das Unwesen herrscht noch fratzenhafter in niederen Schulen. Dagegen entzieht man der Jugend das, was ihr gemäß ist, was sie liebt. Ein solch verkehrtes geistes Treiben und Uebertreiben muß auch leiblich zerrütten.

Besonders bedenklich ist es, wenn an einer Schule jeder Lehrer nur sein Fach im Auge hat, und an die Schüler Forderungen macht, als lgenössen sie einzig seinen Unterricht und hätten sonst keine Arbeit. So z. B. wenn der Geschichtslehrer verlangt, daß sie die geringfügigsten Thatsachen, unzählige Jahreszahlen; der Geograph, daß sie die kleinsten Orte und Flüsse, die Einwohnerzahl unbedeutender Städte wissen sollen; wenn der französische Lehrer aufgiebt: die sechs ersten Bücher des Telemach, der lateinische: viele Seiten der lateinischen Loci memoriales auswendig zu lernen, wenn der Mathematiklehrer sie bis zum Integralcalcul spornt u. s. w. — Dann müssen gewissenhafte Schüler freilich unter der Last „häuslicher Arbeit" erliegen — oder alles gewissenhafte Arbeiten aufgeben.

Um die Jugend zum Ertragen und Entbehren abzuhärten, räth Raumer, die Kinder schon in den ersten Jahren an Wind und Wetter zu gewöhnen. Ein außerordentlich gutes Mittel sind in dieser Beziehung Fußreisen und Leibesübungen, wie solches Luther

schon als nothwendig anerkannte und empfahl. Er sagt:

„Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben, und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen ꝛc., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das Andere machet feine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen ꝛc. Die endliche Ursach ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen gerathe, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten, da ist nicht mehr denn: Es gilt dir! sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehet's, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt."

Wie richtig bemerkte Luther, daß ein frischer, gesunder, turnfertiger Mann, der Freude an Leibesübungen hat, eben deshalb dem wüsten, schlaffen Schlaraffenleben mit elastischer Energie Widerstand leistet, während sich faule Bäuche einem solchen Leben hingeben.

Montaigne, der realistische Vorläufer Rousseau's, tadelt die weichlichen Eltern, welche es nicht über sich gewinnen können, ihre Kinder mit einfacher Kost zu nähren, es anzusehen, daß sie mit Schweiß und Staub bedeckt von Uebungen zurückkommen, ein muthiges Pferd reiten, beim Contrafechten tüchtige Floretstöße, beim Abschießen der Flinte einen Schlag bekommen. „Wer sein Kind, sagt er, zum braven Mann erziehen will, muß es wahrhaftig in seiner Jugend nicht verweicheln und muß oft die Regeln der Aerzte hintansetzen. Es ist nicht genug, seine Seele

fest zu machen, er muß ihm auch die Muskeln stählen. Ich weiß, wie sich meine Seele in der Gesellschaft eines so weichen Körpers plackt, der sich so sehr auf sie steift und stützt."

Rousseau sagt: „Der Leib sei kräftig, soll er der Seele gehorchen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Leib ist, um so mehr befiehlt er; je stärker er ist, um so mehr gehorcht er. Ein schwacher Körper schwächt die Seele." „Wollt ihr den Verstand eures Zöglings bilden, so bildet die Kräfte, welche sein Verstand regieren soll, übt fort und fort seinen Körper, macht den Knaben stark und gesund, um ihn weise und verständig zu machen, laßt ihn arbeiten, sich rühren, laufen, schreien, immer in Bewegung sein, er sei durch Kraft ein Mensch, dann wird er es bald durch Vernunft sein."

Wir sahen, wie diese Lehren Rousseau's im Dessauer Philanthropin befolgt wurden, wie man dort turnte und mit den Knaben Fußreisen machte. Rektor Vieth in Dessau, ein in mancherlei Leibesübungen höchst gewandter Mann, gab eine „Encyclopädie der Leibesübungen" heraus.

Am meisten geschah aber in Salzmann's Anstalt durch Guts Muths. Dieser schrieb eine „Gymnastik", welche in weiten Kreisen Eingang fand; sie ging aus dem „Emil" hervor. —

Der oberste Grundsatz der physischen Erziehung ist nach Guts Muths: „Bilde alle Anlagen im physischen Menschen aus zur möglichsten Schönheit und vollkommensten Brauchbarkeit des Körpers als Lehrers und Dieners des Geistes." Die Gymnastik ist ihm „ein System von Uebungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letzteren zum Zweck hat."

Mit großer, verständiger Sorgfalt arbeitete Guts Muths dieses System der Uebungen bis in's Einzelnste aus; in der Schnepfenthaler Anstalt ward es

nun Ernst mit der Bildung des Leibes. Die Kinder spielten nicht bloß zur Erholung von geistiger Schularbeit, sondern es traten hier die Leibesübungen zugleich als ein nothwendiges ihre Geistesbildung ergänzendes Element ein, als ein der Schule unentbehrlicher Lehrgegenstand.

Wenn Meierotto, der treffliche Berliner Rektor, im Jahre 1790 neben seinem Joachimsthal'schen Gymnasium einen ziemlich großen Spielplatz einrichten ließ (auf welchem unter Anderem ein Schwebebaum war), so könnte man darin einen Vorläufer des spätern Turnwesens in Berlin sehen. König Friedrich Wilhelm II. gab auf Meierotto's wiederholte Bitte 30,000 Thaler zum Ankauf dieses Platzes her.

Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation empfahl die Leibesübungen dringend, indem er auf Pestalozzi verwies. Er sagt: „Noch ist ein anderer von Pestalozzi gleichfalls in Anregung gebrachter Gegenstand nicht zu übergehen; die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des Zöglings, die mit der geistigen nothwendig Hand in Hand gehend fortschreiten muß. Er fordert ein ABC der Kunst, d. h. des körperlichen Könnens. Seine hervorstechendsten Aeußerungen hierüber sind folgende: „Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. s. f. seien die einfachsten Uebungen der Kraft. Es gebe eine naturgemäße Stufenfolge an, und es reicht nicht hin, daß man mit blinder Willkür hineingreife, und irgend eine Uebung einführe, damit doch von uns gesagt werden könne, wir hätten auch, etwa wie die Griechen, körperliche Erziehung. In dieser Rücksicht ist nun noch Alles zu thun, denn Pestalozzi hat kein ABC der Kunst geliefert. Dieses müßte erst geliefert werden, und zwar bedarf es dazu eines Mannes, der in der Anatomie des menschlichen

Körpers und in der wissenschaftlichen Mechanik auf gleiche Weise zu Hause, mit diesen Kenntnissen ein hohes Maß philosophischen Geistes verbände, und der auf diese Weise fähig wäre, in allseitiger Vollendung diejenige Maschine zu finden, zu der der menschliche Körper angelegt ist, und anzugeben, wie diese Maschine allmälig, also daß jeder Schritt in der einzig möglichen richtigen Folge geschähe, durch jeden alle künftigen vorbereitet und erleichtert, und dabei die Gesundheit und Schönheit des Körpers, und die Kraft des Geistes nicht nur nicht gefährdet, sondern sogar gestärkt und erhöht würden, wie, sage ich, auf diese Weise diese Maschine aus jedem gesunden menschlichen Körper entwickelt werden könne. Die Unerläßlichkeit dieses Bestandtheils für eine Erziehung, die den ganzen Menschen zu bilden verspricht, und die besonders für eine Nation sich bestimmt, welche ihre Selbstständigkeit wieder herstellen und fernerhin erhalten soll, fällt ohne weitere Erinnerung in die Augen." Die Pestalozzi'sche Anstalt leistete nicht, was Fichte in Bezug auf Leibesübungen von ihr erwartete, aber unter seinen Zuhörern war einer, der vielleicht eben durch diese Vorlesungen angeregt wurde, ausgezeichnet für Ausbildung der Turnkunst mit zu wirken, nämlich Friedrich Friesen.

In Iferten begann man im Jahre 1807 Leibesübungen zu treiben; eine Rechenschaft über die Art, wie man es ansah und angriff, enthält der erste Band der Pestalozzi'schen Wochenschrift für Menschenbildung. Manches Richtige und sehr Beherzigenswerthe findet sich in diesem Aufsatze neben entschieden Verfehltem. Richtig ist es, daß der Leib nicht einseitig abgerichtet werden müsse, z. B. nicht einzig zum Fechten oder zum Springen ꝛc., sondern daß eine harmonische Totalbildung desselben Ziel der Gymnastik sei. Vortrefflich wird das leibliche Herunter-

kommen des Fabrikvolks geschildert. „Die Industrie, heißt es, nagt noch mehr als alles dieses an der physischen Kraft unseres Volks. — Steh', Bub', an den Streichtisch; Mädchen, sitze auf den Baumwollenbock oder an die Stickmaschine, streich' vom Morgen bis an den Abend deine Farbe, dreh' vom Morgen bis an den Abend dein Rad, sticke vom Morgen bis an den Abend mit deiner Nadel, dann zahl' ich dir, was ein Bauer und eine Bäuerin mit Hacken und Reuten nicht verdient. — So sprachen seit 40—50 Jahren immer mehr Menschen im Lande zu unsern Armen. Aber sie sagten ihnen nicht: du wirst ein Krüppel und und ein Serbling bei diesem einseitigen Thun. Sie sagten ihm nicht: wenn die Indiennefabrikation nicht mehr so gut geht, wenn eine Spinnmaschine erfunden wird, wenn die Stickerei aus der Mode kommt, so bist du mit deiner krummen Hand, deinen abgeschwächten Beinen und deinem versessenen Unterleib eben so unfähig, eine andere Fabrikarbeit zu treiben, als den Karst und die Axt in die Hand zu nehmen. Du bist dann für dein Alter ein ausgemachter und hungernder Bettler. Du kannst nichts als das Gelernte; du hast deine allgemeine Körperkraft und ihre Entfaltung einer einseitigen und lähmenden Fertigkeit und ihrem Scheinverdienste aufgeopfert. Das Beispiel des Verderbnisses stand freilich schon lange vor ihren Augen, aber Weißbrot, Schinken, Wein, Branntwein und die liebe Hoffart machten natürlich mehr Eindruck, als diese Gefahren. Und von den Eltern jagte noch alles, was schlecht war, die Kinder bis auf den Unmündigen herab zu diesen Tischen, Böcken und Maschinen. Was machte diesen Elenden das mögliche Serben der Kinder! Sie theilten das Weißbrot, die Schinken, den Wein und den Branntwein, den die Kinder verdienten, noch mit ihnen. Die armen Kinder waren an vielen Orten durch die Elendigkeit der Schulstube

schon für die Elendigkeit der Fabrikstube vorbereitet. Die Eltern entrissen sie der ersten und jagten sie in die zweite, wo doch wenigstens etwas für das Maul für sie herauskam. So wurden der serbenden Menschen im Lande zu Tausenden. Jetzt zahlt man ihnen nicht mehr den Lohn, der Weißbrot und Schinken giebt; aber das Elend des Landes ist dahin gediehen, daß unser Volk und sein physischer Zustand wahrlich an vielen Orten mehr, als irgendwo in Europa, gegen die Folgen der kleinern und größern Fabrikselbstsucht, und gegen die Tiefe des physischen Verderbens und der physischen Abschwächung, in der Weisheit der Regierung und in der Kraft des sich wieder erhebenden Menschenherzens ein Gegengewicht bedarf."

Aber auch die höheren Stände sind versteift und haben alle natürliche frische Rührigkeit verloren. — „Nicht bloß sind, fährt der Aufsatz fort, zahllose wirkliche Arme in einem Zustande, daß viele von ihnen Gespenstern ähnlicher sehen, als Menschen. Die Folgen unserer Verirrungen über das, was wir physisch bedürfen und sein sollen, hat selbst in der Geistesrichtung der Wohlhabenderen und Gesunderen eine Schiefheit und eine Schwäche hervorgebracht, die sich in merkwürdigen Sonderbarkeiten äußert. An vielen Orten, darfst du, wenn du unter die Ehrenfesteren und Braveren im Lande gehören willst, auch in der größten Hitze deinen Rock nicht ausziehen, und ihn am Stecken oder auf der Achsel tragen. Deine Kinder müssen in diesem Falle den ganzen Sommer über Strümpfe tragen und Kappen auf dem Kopfe haben. Sie dürfen nicht auf Bäume klettern, sie dürfen nicht über Gräben springen u. s. w. Die ungewandteste Steifheit hat sich an diesen Orten zu einer Art von Ehrenfestigkeits-Unterscheidung heraufgehoben. Du dürftest an diesen Orten, wenn du dir auch ein Fieber damit ersparen könntest, nicht vor deiner Thüre Holz

spalten. Es ging dem physischen Verderben, das durch den Baumwollen- und Seidengewerb seine oberste Höhe erhielt, ein Zeitalter vorher, das sich durch die Allgemeinheit der Perrücken und Degelchen auszeichnete. Dieses hat die eigentliche Grundlage unserer physischen Steifigkeit in den obern und untern Ständen allgemein gelegt." Mit Recht wird das Herunterkommen der Volksfeste mit diesem leiblichen Verkommen in Verhältniß gesetzt. Es heißt: „Eine neue steife und ungeistige Polizei störte die Jugend in allen ihren Freuden. Nationalfeste, die den alten kraftvollen Volksgeist ausdrückten, fingen an zu mißfallen, sie wurden allmälig aus unsern Ebenen vertrieben und bis an die Berge gedrängt. Sie wurden auch auf diesen Höhen erniedrigt; sie blieben nicht mehr Kraftäußerung des Volks; sie blieben nicht mehr Erhebungs- und Auszeichnungsmittel kraftvoller Männer des Landes; sie waren nicht mehr geltende Ansprüche an Volksaufmerksamkeit und Volksvertrauen; sie sanken zum feilen Schauspiel des Gaukelei suchenden Fremden und des sie hochzählenden Reichen. Und wenn wir heute ihren Schein wieder erneuern wollen, ohne unser Volk selber zu erneuern, so werden sie dennoch ihr altes Wesen nicht mehr an sich haben; sie werden unserer Altvordern unwürdig, für uns aber, wie wir sind, genugthuend, zeitverkürzend, und nach unserem Willen irreführend sein." —

„Die Körperbildung, die die Kinder unserer Urväter wirklich hatten und wirklich genossen, muß unsern Kindern gegeben; ihr Geist, der Volksgeist der Gymnastik, muß wieder hergestellt werden. Dieser Geist aber ist nicht einseitig — er läßt sich durch keine Volksfeste erzwingen. Wahre Volksfeste können im Gegentheil nur der Ausdruck seines wirklich Vorhandenseins selbst sein. Er muß in den Haushaltungen,

er muß in den Schulen, er muß bei der Arbeit auf dem Felde und in den Sonntagspielen und Erholungen ebenso allgemein wirkend und sichtbar sein, als er auf den Alpen und bei den Hirtenfesten sichtbar ist. Er muß in den Ansichten des Volks über seine körperlichen Bedürfnisse und in der Besorgung derselben sich zeigen. Die Erzielung desselben ist aber ganz und gar nicht möglich, ohne von Jugend auf hohes, lebendiges, selbstständiges Kraftgefühl im Kinde zu wecken und allgemein zu beleben, damit dieses Kraftgefühl selbst das Kind zu allem demjenigen antreibe, was diesfalls zum Heil des Vaterlandes zu erzielen ist." —

Wer sollte diesen Ansichten Pestalozzi's nicht vollen Beifall schenken, wer könnte aber der Art beipflichten, wie man in der Pestalozzi'schen Schule die Gymnastik betrieb. Im Verfolg jenes Aufsatzes heißt es nämlich: „Das Wesen der Elementargymnastik besteht in nichts Anderem, als in einer Reihenfolge reiner körperlicher Gelenksbewegungen, durch welche der Umfang alles dessen von Stufe zu Stufe erschöpft wird, was das Kind in Hinsicht auf die Art und Weise seiner Stellung und Bewegung des Körpers und seiner Artikulationen vornehmen kann." Und weiterhin: „Auf dem allereinfachsten und faßlichsten Wege kann er durch die Frage dazu kommen: Was für Bewegungen kann ich mit jedem einzelnen Gliede meines Körpers, bei jedem einzelnen Gelenke desselben vornehmen? Nach was für Richtungen können diese Bewegungen statt finden, und in welchen Lagen und Stellungen? Wie können die Bewegungen mehrerer Glieder und mehrerer Gelenke mit einander verbunden werden?" —

Vermeint man nicht: es sei von einer Gymnastik für Gelenkpuppen die Rede? Diese haben Gelenke,

nur Gelenke, und man will versuchen, was ihre Gelenke — nicht ihre Gelenkigkeit — leisten.

Es werden nun weiterhin einzelne, nicht Leibes- sondern Gelenkübungen in methodischer Folge aufgeführt. a) Gelenkbewegungen des Kopfes; b) Gelenkbewegungen des Rumpfs; c) der Arme; d) der Beine. Jedes einzelne Gelenk soll zuerst für sich eingeübt werden, dann in Verbindung mit Gliedern, deren Gelenke schon eingeübt sind. Kein Gelenk wird übergangen; am Arme z. B. das Ellenbogengelenk, das Handgelenk, die Fingergelenke. Von letzteren heißt es: „Auch hier sind die Verbindungen und Absonderungen der Bewegungen besonders zu berücksichtigen."

Kurz wie in andern Disciplinen tritt uns in der Gymnastik der Pestalozzi'schen Schule das unselige Elementarisiren entgegen; hier in einer in die Augen fallenden Caricatur, über welche ein gleichgültiger Zuschauer vielleicht lachen könnte, das langweilig gedrillte Kind aber hätte weinen mögen. —

Wir kommen nun zu dem Mann, welcher, wie keiner vor ihm, geeignet war, für die Leibesübungen eine neue Bahn zu brechen und sie wirklich brach. Es ist Friedrich Ludwig Jahn.

In seinem Werke: „die deutsche Turnkunst" erzählt er die Geschichte seiner Unternehmung. Diese Erzählung ist so eigenthümlich und charakterisirt so sehr den merkwürdigen Mann und sein wichtiges Werk, daß wir Folgendes aus derselben mittheilen müssen.

„Wie so viele Dinge in der Welt, hat auch die deutsche Turnkunst einen kleinen unmerklichen Anfang gehabt. Ich wanderte gegen Ende des Jahres 1809 nach Berlin, um den Einzug des Königs zu sehen. Bei dieser Feier ging mir ein Hoffnungsstern auf, und nach langen Irrjahren und Irrfahrten wurde ich hier heimisch. Liebe zum Vaterlande und

eigene Neigung machten mich wieder zum Jugendlehrer, was ich schon so oft gewesen. Zugleich ließ ich mein „Deutsches Volksthum" drucken.

In schöner Frühlingszeit des Jahres 1810 gingen an den schulfreien Nachmittagen der Mittwochen und Sonnabende erst einige Schüler mit mir in Feld und Wald, und dann immer mehr und mehr. Die Zahl wuchs, und es wurden Jugendspiele und einfache Uebungen vorgenommen. So ging es fort bis zu den Hundstagen, wo eine Unzahl von Knaben zusammenkam, die sich aber bald nachher verlief. Doch sonderte sich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zusammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erste Turnplatz in der Hasenhaide eröffnet wurde.

Jetzt wurden im Freien, öffentlich und vor Jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen Turnkunst in Gesellschaft getrieben. Damals kamen die Benennungen Turnkunst, turnen, Turner, Turnplatz und ähnliche mit einander zugleich auf. Das gab nun bald ein gewaltig Gelaufe, Geschwatz und Geschreibe. Selbst durch französische Tagblätter mußte die Sache Gasse laufen. Aber auch hier zu Lande hieß es anfangs: „Eine neue Narrheit, die alte Deutschheit wieder aufbringen zu wollen." Dabei blieb es nicht. Vorurtheile wie Sand am Meere wurden von Zeit zu Zeit ruchbar. Sie haben bekanntlich niemals vernünftigen Grund, mithin wäre es lächerlich, da mit Worten zu widerlegen, wo das Werk deutlicher sprach.

Im Winter wurde nachgelesen, was über die Turnkunst habhaft zu werden. Dankbar denken wir noch an unsere Vorarbeiter Vieth und Guts Muths. Die Größeren und Herangereiften, vom Turnwesen besonders Ergriffenen, unter denen auch mein jetziger

Gehülfe und Mitlehrer Ernst Eiselen war, übten sich dabei recht tüchtig und konnten im nächsten Sommer als Vorturner auftreten. Von denen, die sich damals ganz besonders auf das Schwingen legten, es nachher kunstrecht nach Folge und Folgerung ausbilden halfen und selbst große Meister darin wurden, sind zwei, Pischon und Jenker, am 13ten September 1813 bei der Göhrde gefallen.

Im Sommer 1812 wurden zugleich mit dem Turnplatz die Turnübungen erweitert. Sie gestalteten sich von Turntag zu Turntag vielfacher und wurden unter freudigem Tummeln im jugendlichen Wettstreben auf geselligem Wege gemeinschaftlich ausgebildet. Es ist nicht mehr genau auszumitteln, wer dies und wer das zuerst entdeckt, erfunden, ersonnen, versucht, erprobt und vorgemacht. Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverläugnung. Alle und jede Erweiterung und Entwickelung galt gleich als Gemeingut. So ist es noch. Kunstneid, das lächerliche Laster der Selbstsucht, des Elends und der Verzweiflung kann keinen Turner behaften. August Thaer, der jüngste Bruder von einem Turnerdrei, brachte damals am Reck bereits 60 Aufschwünge einerlei Art zu Stande, die in der Folge noch auf 132 gestiegen sind. Als Thaer während des Krieges einen im Felde erkrankten Bruder pflegte, raffte ihn 1814 die nämliche Seuche hinweg, von der sein Bruder genas. Zuvor hatte er noch von Mögelin aus zur Einrichtung eines Turnplatzes zu Wriezen an der Oder mit Rath und That geholfen. Nach Beendigung des Sommerturnens von 1812 bildete sich zur wissenschaftlichen Erforschung und kunstgerechten Begründung des Turnwesens aus den Turnfertigsten und Allgemeingebildetsten eine Art Turnkünstler-Verein. Er bestand jenen ganzen Winter hin-

durch, in dem die Franzosen auf der Flucht von Moskau erfroren. In diesen Zusammenkünften verwaltete das Ordneramt auf meinen Wunsch und Willen Friedrich Friesen aus Magdeburg, der sich besonders auf Bauwesen, Naturkunde, schöne Kunste und Erziehungslehre gelegt hatte, bei Fichte ein fleißiger Zuhörer gewesen und bei Hagen in der altdeutschen Sprache; vor Allem aber wußte, was dem Vaterlande Noth that. Damals stand er bei der Lehr- und Erziehungsanstalt des Dr. Plamann, die, obwohl wenig beachtet, dem Vaterlande vortreffliche Lehrer ausgebildet. Friesen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendschöne, an Leib und Seele ohne Fehl, voll Unschuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgestalt, von großen Gaben und Gnaden, den Jung und Alt gleich lieb hatte; ein Meister des Schwerts auf Hieb und Stoß, kurz, rasch, fest, fein, gewaltig, und nicht zu ermüden, wenn seine Hand erst das Eisen faßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutscher Strom zu breit und zu reißend; ein reisiger Reiter in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunst, die ihm viel verdankt. Ihm war nicht beschieden, in's freie Vaterland heimzukehren, an dem seine Seele hielt. Von wälscher Tücke fiel er bei düsterer Winternacht durch Meuchelschuß in den Ardennen. Ihn hätte auch im Kampfe keines Sterblichen Klinge gefället. Keinem zu Liebe und keinem zu Leide — aber wie Scharnhorst unter den Alten, ist Friesen von der Jugend der Größeste aller Gebliebenen.

Beim Aufruf des Königs vom 3ten Februar 1813 zogen alle wehrhafte Turner in's Feld, und die Sache stand augenblicklich wie verwaiset. Nach langem Zureden gelang es mir in Breslau, einen meiner ältesten Schüler, Ernst Eiselen, zu gewinnen, daß er während des Krieges an meiner Statt das Turnwesen

fortführen wollte. Es war ihm dennoch ein harter Kampf, daheim zu bleiben, obgleich Aerzte und Kriegsmänner ihm vorstellten, und eigene Erfahrung es täglich bewahrheitete, daß wegen einer früheren langwierigen Krankheit und verfehlter Heilart seine Leibesbeschaffenheit den Beschwerden des Krieges unterliegen müßte. Ich begleitete Eiselen selbst von Breslau nach Berlin, zur Zeit, als sich das preußische Heer in Marsch setzte, und die Hauptstadt schon von den Franzosen geräumt war, stellte ihn den ersten Behörden und Schulvorstehern vor, die ihm alle Unterstützung versprachen, und auch nachher Zutrauen bewiesen haben. Eiselen hat darauf in den Sommern von 1813 und 1814 und in dem Zwischenwinter der Turnanstalt vorgestanden und mit den jüngeren Nichtwehrhaften das Turnwesen weiter gefördert.

Am Ende des Heumonats 1814 kam ich wieder zurück nach Berlin, und nun wurde den Spätsommer und Vorwinter sehr ernstlich an der Verbesserung des Turnplatzes gearbeitet. Noch im Herbst bekam er einen 60 Fuß hohen Kletterthurm, nützlich und nothwendig zum Steigen, unentbehrlich aber im flachen Lande zur Uebung des Auges für die Fernsicht. Im Winter, als die Freiwilligen heimgekehrt und manche Turner zurückgekommen waren, wurden die gesellschaftlichen Unterhaltungen über die Turnkunst wieder erneuert. Die ganze Sommerübung wurde durchdacht und durchsprochen, und so im Reden und Gegenrede die Sache klar gemacht.

Bei Napoleons Ausbruch und Wiederkunft gingen alle wehrhaften Turner abermals freiwillig zu Feld, und nur zwei, so schon die Feldzüge 1813 und 1814 mitgemacht hatten, blieben wegen Nachwehen zurück. Es mußten nun die jüngeren Heimbleibenden mit frischer Kraft wieder an's Werk gehen. Auch im Frühjahre und Sommer 1815 erhielt der

Turnplatz noch wieder wesentliche Verbesserungen und Erweiterungen.

Im Herbst und Vorwinter wurde das Turnwesen noch einmal ein Gegenstand gesellschaftlicher Untersuchung. Nachdem die Sache in einem Turnrathe reiflich erwogen und durchprüft, Meinungen verglichen, Erfahrungen vernommen und Urtheile berichtigt worden — begann man aus allen früheren und späteren Ausarbeitungen und einzelnen Bruchstücken und Beiträgen ein Ganzes zu machen, was dann zuletzt durch meine Feder gegangen.

Wenn auch zuerst nur Einer als Bauherr den Plan entworfen, so haben doch Meister, Gesellen, Lehrlinge und Handlanger treu und redlich gearbeitet und das Ihrige mit Blick und Schick beigetragen Das ist nicht in's Einzelne zu verzetteln. Auch soll man nicht unheiliger Weise Lebende in's Gesicht loben.

So ist die kurze Geschichte, wie Werk, Wort und Buch entstanden. Vollendet kann keins von allen Dreien sein; aber zum Erkennen des Musterbildes mag das Buch hinwirken. Darum wird das Aufgestellte nur dargebracht, um dem Vaterlande Rechenschaft zu geben, in welchem Sein und Sinn unser Thun und Treiben.

Dies gerade wollten viele Erzieher und Schullehrer, Freunde der Jugend und Biedermänner gern erfahren, die wohl wissen, was dem Vaterlande gebricht. Auch unsere sonstigen durch alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft verbreiteten Schüler begehrten Nachricht vom gegenwärtigen Zustand der Sachen. Von allen Seiten kamen wiederholte Anfragen und Wünsche um ein „Turnbuch". Schriftlich haben wir ausgeholfen, so gut es anging und so viel wir nur konnten. Wir hatten bis über den Rhein und die Weichsel einen lebhaften Briefwechsel zu führen. Den dritten Abschnitt dieses Buchs haben wir auszugsweise Jedem in

Abschrift geschickt, der sich an uns wandte. Bei der steigenden Ausbreitung des Turnwesens, bei der Weiterbildung der Kunst konnte so die Sache auf die Länge nicht gehen. Wir konnten unmöglich gleichgültig bleiben, daß die mühsam wiederentdeckte und entdeckte deutsche Turnkunst durch Halbwisserei, Halbschreiberei und Halbthuerei Schaden nehmen sollte. Vom bloßen Hörensagen und Zuschauen kann Einer über die Turnkunst nur wie der Blinde über die Farbe schreiben." —

Mit dem Turnen entstand eine eigene Turnsprache. Will man die Etgenthümlichkeit Jahn's und seiner Turnkunst ganz fassen, so muß man diese Sprache ganz fassen. Er sagt von ihr:

„Die deutsche Sprache wird in Wissenschaft und Kunst niemals Kenner und Gönner im Stiche lassen. Nimmer werden die Stufenwörter fehlen, jede Folge und Folgerung wird auszudrücken sein. Die Sprache wird treu gepflegt, mit dem Entwickelungsgange Schritt halten, für jede neue Gestaltung unseres Volkes passen, für jede Lebensfälle zureichend sein, und mit dem Wachsthum des Volkes an Bildsamkeit zunehmen. Aber vom Wißdünkel der Allerweltsbürgerei müssen wir abstehen. Mit dem Allerweltsleben hat keine einzelne Sprache zu schaffen, nur das eigene Volksleben ist ihre Seele.

Wer Ungemeines beginnen will und zur That sich anschickt — braucht in seinem Gewissensrathe nie zu fragen: Hat schon irgend Jemand Aehnliches gewollt, Gleiches angefangen oder dasselbe vollführt? Aber wohl muß er das Recht wägen: darf man so handeln und thun? Nicht anders mit dem Wortbildner. Nimmt der nur gehörig Rücksicht auf die Urgesetze der Sprache und ihr ganzes Sprachthum, so bleibt er frei von Tadel und Schuld. Kein Splitterrichter hat Fug zu fragen: Hat schon Jemand so ge-

sagt? Man muß prüfen: darf man so sagen? Ist es nicht besser auszudrücken? Denn jede lebendige Sprache bewegt sich in allgewaltiger Rege, aber Sprachlehren und Wörterbücher kommen dann auf dem gangbaren Pfade richtend hinterher.

Der Kunstsprachenbildner soll ein Dollmetscher des ewigen Sprachgeistes sein, der in dem ganzen Sprachthum waltet. Darum muß er in die Urzeit der Sprache zurückdenken, und ihren Bildungsgang auf rechter Bahn verfolgen. Kann er an der Quelle verschollene Urlaute erlauschen, so muß er diese zuerst vor allen Leuten lautbar machen. Im Erwecken scheintodter Urwörter liegt eine wahre Mehrung und Sprachstärkung. Kein Wort ist für ausgestorben zu achten, so lange die Sprache nicht todt ist; kein Wort für veraltet, so lange die Sprache noch in Jugendkraft lebt. Begrabene Wurzeln, die noch grün sind und im vollen Wachsthum neue Stämme, Aeste und Zweige treiben können, bringen Segen und Gedeihen. Die Schossen und Sprossen alter Herzwurzeln verkünden einen neuen Frühling nach langer Winterstarre. Da befreit sich die Sprache von Flick- und Stückwerk, und geht wieder richt und strack. Ohne das Pflegen der Wurzelkeime wird die Sprache als Saumroß und Packthier beladen, und muß endlich unter der Last schwerfugiger Zusammensetzung erliegen. Jedes wieder in Gebrauch kommende Urwort ist eine reichhaltige Quelle, die den Fahrstrom speiset, den Thalweg austiefet und allen Oberwohnern Vorfluth schafft. Turn mag als Beispiel dienen. Davon sind jetzt schon gebildet und bereits redebräuchlich: Turnen, mitturnen, vorturnen, einturnen, wettturnen; Turner, Mitturner, Vorturner; turnerisch; — turnlustig, turnfertig, turnmüde, turnfaul, turnreif, turnstark; — Turnkunst, Turnkünstler, turnkünstlerisch; — Turn-

kunde, Turnlehre, Turngeschichte; — Turnanstalt und viele andere."

Dem Vorbericht folgen die treffenden, knappen Beschreibung der einzelnen Turnübungen, auch der Turnspiele und eine Anweisung zur Anlegung und Einrichtung eines Turnplatzes.

Hieran schließen sich vortreffliche allgemeinere Betrachtungen und Belehrungen über Turnkunst, Turnanstalten, Turnlehrer ꝛc. Wenn von irgend Jemand, so gilt von Jahn jener Ausspruch: der Styl ist der Mensch; wer ihn charakterisiren will, muß daher den Inhalt seiner Werke mit seinen eigenen Worten geben. Darum entnehmen wir noch Folgendes wörtlich aus jenen Betrachtungen:

„Die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.

So lange der Mensch noch hienieden einen Leib hat und zu seinem irdischen Dasein auch ein leibliches Leben bedarf, was ohne Kraft und Stärke, ohne Dauerbarkeit und Nachhaltigkeit, ohne Gewandtheit und Anstelligkeit zum nichtigen Schatten versiecht — wird die Turnkunst einen Haupttheil der menschlichen Ausbildung einnehmen müssen. Unbegreiflich, daß diese Brauchkunst Leibes und Lebens, diese Schutz- und Schirmlehre, diese Wehrhaftmachung so lange verschollen gewesen. Aber diese Sünde früherer leib- und liebloser Zeit wird auch noch jetzt an jeglichem Menschen mehr oder minder heimgesucht. Darum ist die Turnkunst eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen. Aber sie wird immer wieder in ihrer be-

sonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volksthümliches Wesen. Immer ist sie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfnissen von Himmel, Boden, Land und Volk. Im Volk und Vaterland ist sie heimisch, und bleibt mit ihnen immer im innigsten Bunde. Auch gedeiht sie nur unter selbständigen Völkern und gehört auch nur für freie Leute. Der Sklavenleib ist für die menschliche Seele nur ein Zwinger und Kerker."

„Jede Turnanstalt ist ein Tummelplatz leiblicher Kraft, eine Erwerbschule männlicher Ringfertigkeit, ein Wettplan der Ritterlichkeit, Erziehungsnachhülfe, Gesundheitspflege und öffentliche Wohlthat; sie ist Lehr- und Lernanstalt zugleich in einem steten Wechselgetriebe. Zeigen, Vormachen, Unterweisen, Selbstversuchen, Ueben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf. Die Turner haben daher die Sache nicht von Hörensagen, sie haben kein fliegendes Wort aufgefangen: sie haben das Werk erlebt, eingelebt, versucht, geübt, geprüft, erprobt, erfahren und mit durchgemacht. Das erweckt alle schlummernden Kräfte, verleiht Selbstvertrauen und Zuversicht, die den Muth niemals im Elend lassen. Nur langsam steigert sich die Kraft, allmälig ist die Stärke gewachsen, und nach und nach die Fertigkeit gewonnen, oft ein schwer Stück vergeblich versucht, bis es nach harter Arbeit, saurer Mühe und rastlosem Fleiß endlich gelungen. Das bringt das Wollen durch die Irrwege der Willelei zum folgerechten Willen, zum Ausharren, worin aller Sieg ruht. Man trägt ein göttliches Gefühl in der Brust, sobald man erst weiß, daß man etwas kann, wenn man nur will. Gesehen haben, was Anderen endlich möglich geworden, gewährt die freudige Hoffnung, es auch zu leisten. In der Turngemeinschaft wird der Wagemuth heimisch. Da

wird alle Anstrengung leicht, und die Last Lust, wo Andere mit wetturnen. Einer erstarkt bei der Arbeit an dem Andern, stählt sich an ihrer Kraft, ermuthigt sich und richtet sich empor. Ein Beispiel wird so das Vorbild, und reicht weiter als tausend Lehren. Eine echte That ist noch nie ohne Nachkommen geblieben."

„Ein Vorsteher einer Turnanstalt (Turnwart) übernimmt eine hohe Verpflichtung, und mag sich zuvor wohl prüfen, ob er dem wichtigen Amte gewachsen ist. Er soll die jugendliche Einfalt hegen und pflegen, daß sie nicht durch frühreife Unzeitigkeit gebrochen werde. Offenbarer als jedem Andern entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse. Er steht der Jugend am nächsten und ist darum zum Bewahrer und Berather verpflichtet, zum Hort und Halt und zum Anwalt ihres künftigen Lebens. Werdende Männer sind seiner Obhut anvertraut, die künftigen Säulen des Staats, die Leuchten der Kirche und die Zierden des Vaterlandes. Keinem augenblicklichen Zeitgeiste darf er fröhnen, keiner Rücksichtelei auf Verhältnisse der großen Welt, die oft im Argen liegt. Wer nicht von Kindlichkeit und Volksthümlichkeit innigst durchdrungen ist, bleibe fern von der Turnwartschaft. Es ist ein heiliges Werk und Wesen.

Einzig nur im Selbstbewußtsein der Pflichterfüllung liegt der Lohn. Später beschleicht Einen das Alter, unter dem Tummeln der Jugend. Auch in den bösesten Zeitläuften bewahren sich Glaube, Liebe und Hoffnung, wenn man schaut, wie sich im Nachwuchs des Volks das Vaterland verjüngt. Vom Schein muß der Turnlehrer abstehen, für die Außenwelt kann jeder Gaukler besser prunken."

„Gute Sitten müssen auf dem Turnplatz mehr wirken und gelten, als anderswo weise Gesetze. Die höchste hier zu verhängende Strafe bleibt immer der Ausschluß von der Turngemeinschaft.

Man kann es dem Turner, der eigentlich leibt und lebt und sich leibhaftig erweiset, nicht oft und nachdrücklich genug einschärfen, daß Keiner den Adel des Leibes und der Seele mehr wahren müsse, denn gerade er. Am wenigsten darf er sich irgend eines Tugendgebots darum entheben, weil er leiblich tauglicher ist. Tugendsam und tüchtig, rein und geringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei sein Wandel. „Frisch, frei, fröhlich und fromm" — ist des Turners Reichthum. Das allgemeine Sittengesetz ist auch seine Richtschnur und Regel. Was andere entehrt, schändet auch ihn. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden — danach soll er streben. Dazu sind die Hauptlehren: nach der höchsten Gleichmäßigkeit in der Aus- und Durchbildung zu ringen; fleißig sein; was Gründliches lernen; nichts Unmännliches mitmachen; sich auch durch keine Verführung hinreißen lassen, Genüsse, Vergnügungen und Zeitvertreib zu suchen, die dem Jugendleben nicht geziemen. Die meisten Ermahnungen und Warnungen müssen freilich immer so eingekleidet sein, daß die Tugendlehre keine Lasterschule wird.

Aber im Gegentheil darf man nie verhehlen, daß des deutschen Knaben und des deutschen Jünglings höchste und heiligste Pflicht ist, ein deutscher Mann zu werden und geworden zu bleiben, um für Volk und Vaterland kräftig zu wirken, unseren Urahnen, den Weltrettern ähnlich. So wird man am besten heimliche Jugendsünden verhüten, wenn man Knaben und Jünglingen das Reifen zum Biedermann als Bestrebungsziel hinstellt. Das Vergeuden der Jugendkraft und Jugendzeit durch entmarkenden Zeitvertreib, faul-

thierisches Hindämmern, brünstige Lüste und hundswüthige Ausschweifungen wird aufhören — sobald die Jugend das Urbild männlicher Lebensfülle erkennt. Alle Erziehung aber ist nichtig und eitel, die den Zögling in dem öden Elend wahngeschaffener Weltbürgerlichkeit als Irrwisch schweifen läßt, und nicht im Vaterlande heimisch macht. Und so ist auch in schlimmster Franzosenzeit der Turnjugend die Liebe zu König und Vaterland in's Herz gepredigt und geprägt worden. Wer wider die deutsche Sache und Sprache freventlich thut oder verächtlich handelt, mit Worten oder Werken, heimlich wie öffentlich — der soll erst ermahnt, dann gewarnt, und so er von seinem undeutschen Thun und Treiben nicht abläßt, vor Jedermann vom Turnplatz verwiesen werden. Keiner darf zur Turngemeinschaft kommen, der wissentlich Verkehrer der deutschen Volksthümlichkeit ist, und Ausländerei lobt, liebt, treibt und beschönigt.

So hat sich die Turngemeinde in der dumpfen Gewitterschwüle des Vaterlands für das Vaterland gestählet, gerüstet, gewappnet, ermuthigt und ermannt. Glaube, Liebe, Hoffnung haben sie keinen Augenblick verlassen. „Gott verläßt keinen Deutschen" ist immer der Wahlspruch gewesen. Im Kriege ist nur heim, aber nicht müßig geblieben, der zu jung und zu schwach war. Theure Opfer hat die Turnanstalt in den drei Jahren dargebracht. Sie ruhen auf den Wahlplätzen von den Thoren Berlins bis zur feindlichen Hauptstadt."

Es fällt schwer, aus Jahn's Buch eine Auswahl von Stellen zu treffen, um ihn und sein Wirken zu charakterisiren, weil eben Alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus Einem Guß ist. Wofür das Werk sich ausgiebt, das ist es im vollsten Sinne des Wortes, eine deutsche Turnkunst, in welcher mit gesundem, richtigem Takt ein Ganzes sich wechselsei-

tig ergänzender frischer Turnübungen lebendig beschrieben ist. Es ist keine langweilige, methodische, elementarische Gelenkgymnastik für Puppen, auch handelt dies Buch nicht bloß von leiblichen Uebungen, sondern zugleich mit großem Ernst vom sittlichen Geiste des Turnwesens.

Von Berlin aus verbreitete sich das Turnwesen bald durch Norddeutschland und einen großen Theil von Süddeutschland. Turnfahrten trugen vorzüglich dazu bei. Nächst Berlin hatte Breslau die größte Menge Turner, etwa 800, aufzuweisen. Studenten, katholische und protestantische Seminaristen, die Schüler von 4 Gymnasien, Offiziere, Professoren besuchten den Turnplatz. An der Spitze standen Harnisch und Maßmann; Direktor Mönnich in Hofwyl, Wolfgang Menzel, damals Studenten, gehörten zu den Vorturnern. Der Gesang blühte. An den Nachmittagen Mittwochs und Sonnabends, wenn man von 3 bis 7 Uhr geturnt hatte, zog die große Schaar singend in die Stadt zurück. — Die erste Hälfte der vierstündigen Turnzeit war jedesmal der Turnschule, die andere Hälfte der Turnkühr, besonders Turnspielen, gewidmet; was besser ist, als mit der heitern freien Turnkühr zu beginnen und mit der ernstern strengern Turnschule zu schließen.

Jahn's weise Scheidung in Turnkühr und Turnschule dürfte beim Unterricht in mehreren anderen Gegenständen volle Anwendung finden. Z. B. beim Gesangunterricht, wenn etwa die erste Hälfte der Unterrichtsstunde mit Singen der Scale u. dgl. ausgefüllt würde, die andere Hälfte mit Singen von Liedern ꝛc., die man schon eingeübt.

In unserer Zeit ist sehr oft von dem Gegensatz eines künstlichen Machens und eines geschichtlichen Werdens die Rede. Man mißversteht dies oft so, als träte beim historischen Werden der menschliche einsich-

tige und wirkende Wille zurück. So ist's nicht; die Frage ist nur: ob dieser Wille im Einklange mit der Reise und Richtung der Völker stehe oder nicht. Im letzteren Falle kommt es freilich auf ein vergebliches Machenwollen hinaus. Der Art war es z. B., wenn Brutus Rom durch Ermordung Cäsars wesentlich frei machen wollte. Was aber ein Wundermann Gottes im Einklang mit der Zeit vermöge, bewies Luthers Reformation.

Nun war es einer der Vorwürfe gegen das Turnwesen: es sei etwas künstlich Gemachtes, nicht natürlich Gewordenes. Freilich bildete es sich schnell aus, Früchte reifen aber in heißer Zeit ganz natürlich schnell. Die Zeit von 1810 bis 1813, da das Turnen reifte, war nun heiß genug; brannte doch schon seit 1806 das Feuer unter der Asche, welches 1813 in lichte Flammen ausschlug? Es brannte ein tiefer Schmerz in den Herzen deutscher Männer und Jünglinge seit der Unglücksschlacht von Jena. Die Sehnsucht, das geliebte deutsche Vaterland zu befreien, seine alte Herrlichkeit zu erneuen, diese Sehnsucht stiftete unter ihnen einen großen Bund der treusten Liebe. Zu diesem Liebesbunde gehörten jene ersten Turner.

Ihr lebendiger Antheil am Turnen war nichts Gekünsteltes, vielmehr Frucht der entschlossensten Vaterlandsliebe. Man ersieht das auch klar aus Jahn's Erzählung der ersten Anfänge des Turnwesens. Wie ward es so leicht, bei der Einigkeit Aller in Gesinnung und Ideal, die Kunst gemeinsam auszubilden. Zugleich mit ihr bildete sich eine Kunstsprache, eine so natürliche, daß sie, statt als erkünstelt und gemacht, bald aus der Mode zu kommen, gegenwärtig fünfundvierzig Jahre nach ihrem Entstehen überall gang und gebe ist.

Mit dieser ersten natürlichen Entwickelung des Turnwesens entstand zugleich eine Reaktion gegen vie-

les Herkömmliche, gegen allgemeine Lebensgewohnheiten. Diese Reaktion mußte ihm Feinde erregen, um so mehr, als sie häufig das rechte Maaß überschritt, und der Kampf gegen alte Verirrungen neue unter den Turnern hervorrief. Dies war besonders nach dem Befreiungskriege der Fall.

Den Freunden des Turnwesens entgingen solche Verirrungen nicht, und sie suchten ihnen zu steuern, wo und wie sie konnten. Dies zeigt z. B. folgende Stelle aus der Rede an die Studirenden, welche beim Wartburgsfeste ein Mann hielt, dessen liberale Gesinnung allgemein bekannt ist, nämlich Oken. Er sagte: „Bewahret Euch vor dem Wahn, als wäret Ihr es, auf denen Deutschlands Sein und Dauer und Ehre beruhte. Deutschland ruht nur auf sich selbst, auf dem Ganzen. Jede Menschenzunft ist nur ein Glied am Leibe, der Staat heißt, das zu dessen Erhaltung nur so viel beiträgt, als ihm sein Standort gestattet. — Ihr seid jetzt Jugend, der kein anderes Geschäft zukommt, als sich so einzurichten, daß sie gedeihlich wachse, sich bilde, sich nicht durch eitle Gebräuche aufreibe, daß sie also sich zu diesem Zwecke verbinde und sich um Anderes nicht anders kümmere, als in so fern man das Ziel scharf in's Auge faßt, nach dem man laufen soll. Der Staat ist Euch jetzt fremd, und nur in so fern gehört er Euer, als Ihr einst wirksame Theile darin werden könnet. Ihr habt nicht zu bereden, was im Staat geschehen oder nicht soll; nur das geziemt Euch zu überlegen, wie Ihr einst im Staate handeln sollt, und wie Ihr Euch dazu würdig vorbereitet. Kurz, Alles, was Ihr thut, müßt Ihr bloß in Bezug auf Euch, auf das Studentenwesen thun, und alles Andere, als Eurer Beschäftigung, als Eurem Wesen fremd, ausschließen, auf daß Euer Beginnen nicht lächerlich werde."

Diese Worte zeigen schon deutlich auf Abwege hin,

auf denen sich die Jugend späterhin mehr und mehr vom rechten Ziele entfernte. Doch sie trägt wahrlich nicht allein die Schuld.

Hat ein Kind gute und böse Anlagen, so faßt wohl der Eine nur die guten in's Auge und weissagt alles Gute, der Andere fixirt die bösen und sieht einer traurigen Zukunft des Kindes entgegen; wer es wahrhaft liebt, der denkt darauf, dessen gute Anlagen zu pflegen, die bösen aber auszujäten.

Ein solches Kind von guten Anlagen, aber auch nicht ohne bedenkliche, war das junge Turnwesen. Passow, ein Mann voll redlichem Wohlwollen und aufopfernder Thätigkeit, faßte ganz vorzüglich dessen Lichtseite in's Auge und sprach in seinem „Turnziel" allzugroße Hoffnungen aus, man könnte sagen: er beschrie das Kind. Uebertriebenem Lobe folgt immer Tadel nach, es regt sich in diesem ein Bedürfniß nach Wahrheit, nach einer richtigen Würdigung der Dinge.

Meinem Freunde Steffens, sagt Raumer, traten damals die Schattenseiten und bedenklichen Elemente des Turnwesens vor die Seele. Er schrieb seine „Caricaturen" und das „Turnziel", welches er gegen Passow's „Turnziel" richtete. Der geniale Mann hatte von Jugend auf mit warmem Enthusiasmus ganz in den Regionen der Wissenschaft und Kunst gelebt; die neue Richtung erschien ihm kalt, ja feindlich gegen Alles, was er als das Höchste liebte. Ihm konnte Jahn's derbe, schroffe, gewaltsame Persönlichkeit nicht zusagen; im bittern, sittenrichterlichen Ernst vieler Turner mußte er eine frühreife Anmaßung, die Welt verbessern zu wollen, sehen, in ihrem Nichtachten mancher großen Geister ein Zeichen einbrechender Rohheit, in ihrem Deutschthum häufig ein geziertes Deutschthun.

Es brach nun in Breslau zwischen den Freunden und Feinden des Turnwesens ein heftiger Kampf

aus, und rief dort außer Steffens und Passow's Schriften viele andere hervor, die gegenwärtig zum Theil nur ein geschichtliches Interesse haben möchten. Wichtig und von bleibendem Werth ist das Werk des damaligen Hauptmanns v. Schmeling über Turnen und Landwehr, worin er nachwies, wie das Turnen eine treffliche Vorschule der Bildung von Landwehrmännern sei. Harnisch schrieb: „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen".

In einem Gespräch, „Das Turnen und der Staat" überschrieben, vertheidigte Raumer Jahn und das Turnwesen gegen den Vorwurf des Jacobinismus und Franzosenhasses; in einigen anderen Gesprächen gegen diejenigen, welche das Turnen für unchristlich erklärten. —

Aber auch außerhalb Schlesien nahm man lebhaften Antheil an diesem Turnkampfe. Auf's Kräftigste schrieb Arndt für das Turnen; der Arzt Könen in Berlin behandelte die medicinische Wichtigkeit desselben; vieler anderen Schriften hier nicht zu gedenken.

Auch während der Turnkämpfe bewies die preußische Regierung fortwährend großes Interesse für die Turnsache. Es ward ein Plan ausgearbeitet zur Anlegung von Turnplätzen durch die ganze Monarchie. An demselben Tage, da er dem Könige zur Unterschrift vorgelegt werden sollte, kam die Nachricht von Sand's Ermordung Kotzebue's nach Berlin, da unterschrieb der König nicht. Das war die erste Frucht der unseligen That.

Viele Jahre vergingen, ehe das Turnen in Preußen wieder frei in's Leben trat. Nur in Würtemberg dauerte es ununterbrochen bis auf den heutigen Tag fort, in Baiern nahm es der vorige Regent, sobald er zur Regierung kam, unter seinen Schutz und ließ in München durch Maßmann einen Turnplatz einrichten. —

Nicht minder wichtig ist die Bildung und Schärfung der Sinne. Wir theilen mit, was darüber das Raumer'sche Werk anführt. Es heißt dort:

„Rousseau brachte im Emil die Bildung der Sinne zur Sprache. Alle Sinne sollen nach ihm geübt werden; das Auge im Schätzen der Größen und Entfernungen, im richtigen Zeichnen der geometrischen Figuren; das Gefühl in dem Urtheilen durch Tasten, worin Blinde es aus Noth so weit bringen ꝛc.

Guts Muths folgte auch in diesem Zweige der Gymnastik wesentlich dem Rousseau. Er theilt den Sinnen eine merkwürdige Aufgabe zu: sie sollen das Kind, welches „Anfangs im stillen Schoße des Nichtseins ruht, aus dem Schlummer des Nichtseins erwecken." Die Nichtigkeit und innere Unmöglichkeit der Locke'schen Annahme, daß der Mensch ursprünglich eine tabula rasa sei, wird durch Guts Muths Ausdruck recht klar und handgreiflich.

„Die Seele des jungen Weltbürgers," sagt Guts Muths an einer andern Stelle, „liegt noch im tiefen Schlummer, der ihr aus dem Stande des Nichtseins noch anklebt." Zuerst werde die Seele empfänglich für heftige Eindrücke des Gefühls, allmälig wacher und wacher geworden, nehme sie auch sanftere Empfindungen auf. „Da aber die Abstufung sinnlicher Eindrücke, von den heftigsten bis zu den gelindesten, die wir uns denken können, bis in's Unabsehbare fortlaufe, so sei die Verfeinerung unseres Empfindungsvermögens .... in's Unabsehbare hinaus möglich." Das ganze Leben hindurch werde die Seele „für immer schwächere und schwächere Eindrücke stets fähiger, das ist wacher."

Guts Muths Ideal der Sinnenbildung ist hiernach Sinnenschärfung; Beispiele der Sinnenübungen, welche er anführt, bestätigen dies. Mit verbundenen Augen fühlen die Zöglinge Zahlen, Buch-

staben, Figuren auf Münzen heraus u. dergl. Beim Sehen gilt es vorzüglich scharfes Sehen des Kleinsten und Fernsten. Die Kinder sollen „die Natur bis in ihre kleinsten, dem Auge kaum noch sichtbaren Gegenstände verfolgen.“ Euer Liebling, sagt er, betrachte nicht bloß die gröberen Theile der Blumen, sein Auge dringe bis zu den kleinsten, er durchspähe die Wurzeln des Wasserdarms, die Säugeröhren, die Struktur der Häute, Rinden und Blätter des Holzes und mancher Samenkörner; die Befruchtungswerkzeuge, die Fruchtboden, Staubwege, er zähle die Staubfäden“ u. s. w. Auf dreißig Schritte soll der Knabe eine Blume, einen Stein, auf 100 bis 1000 Schritte einen Baum erkennen. — Sein Ohr soll nicht bloß durch Musik geübt werden, „er merke, heißt es, auf das Gerassel des beladenen und nicht beladenen Fuhrwerks, auf das Gekreisch der Thüren“ u. s. w. Wäre nur die Schärfe, die Empfindlichkeit der Sinne Maß ihrer Ausbildung, so würden Nervenkranke die geübtesten Sinne der Gesunden überbieten. Vom leisesten und fernsten Geräusch werden sie afficirt und unterscheiden nur zu gut die verschiedenen Arten von Geräusch. Wenn die Zöglinge von Guts Muths mit den Fingern bei verbundenen Augen Gold- und Silbermünzen unterschieden, so ward dies weit von einer Kranken übertroffen, die unruhig wurde, sobald man, auch ohne daß sie es mußte, einen silbernen Löffel in ihre Nähe brachte.

Daß amerikanische Wilde bei einer fast thierischen Lebensweise die meisten Europäer an Schärfe der Sinne übertreffen, ist bekannt, Karaiben und Irokesen werden uns daher von Rousseau und Guts Muths als Muster gepriesen; beide hätten auch die Augen des Luchses, die Nase des Hundes u. s. w. als Ideale aufstellen können. Gegen eine solche Ansicht der Leibes-, insbesondere der Sinnenbildung sprach sich

Raumer in folgenden Aphorismen aus, in welchen er das Ideal ächt menschlicher Sinnenbildung charakterisirte.

„Schon die alte Sage faßte den Unterschied zwischen bloß thierischer leiblicher Leibesstärke und menschlich geistiger Leibesstärke scharf auf, da nach ihr dumme ungeschlachtete Fleischmassen von Riesen, durch körperlich kleinere, aber geistig gedrungenere Ritter besiegt werden. — Ist denn der Tiger Vorbild im Springen, der Affe im Klettern, sind die Vögel gar unerreichbare Ideale, zu welchen der Turner nur mit entsagender Sehnsucht aufsieht? — Fliegen möchte jeder Mensch gern, aber wahrhaftig deshalb nicht in eine Krähe oder Elster, sondern in einen Engel verwandelt werden. — Wir wollen lieber unvollkommen in einer höhern Art des Daseins mit dem Gefühl der Entwickelungsfähigkeit leben, als zu einer in sich vollendeteren aber niedrigeren Art zurückstreben, die hinter und unter uns liegt. Cäsar verschmähete es, der Erste in jener kleinen Stadt zu sein, weil er sich stark genug fühlte, der Erste in Rom zu werden. — So verschmäht die Turnkunst niedrige thierische Vollendung, weil eine höhere menschliche in ihrem Hintergrunde steht.

Wäre das Auge nur ein leiblicher Spiegel der sichtbaren Welt, so würde es das Verschiedenartigste gleich gut oder gleich schlecht abspiegeln, je nachdem es leiblich gesund und stark oder leiblich krank und schwach wäre. Es ist aber geistiges Empfängnißorgan, Organ, nicht bloß einer leiblichen, sondern geistigen Vereinigung mit den Dingen. — Ein wohlbegründeter Sprachgebrauch unterscheidet daher: scharfe Augen haben und ein Auge für bestimmte Dinge haben, z. B. für Pflanzen, Thiere ꝛc. Jenes bezeichnet leibliche Gesundheit und Stärke, dieses weiset auf eine ursprüngliche geistige Verwandt-

schaft des Auges mit bestimmten Dingen, ausgebildet durch vertrauten Umgang.

Das Aehnliche gilt mehr oder minder von den übrigen Sinnen. — Die Kunst der Sinnenausbildung hat es nur dem kleinsten Theile nach mit dem, was die Sinne leiblich stärkt, zu thun; z. B. mit den ärztlichen Regeln zur Erhaltung und Stärkung der Augen. Sie geht vielmehr auf Ausbildung jeder geistigen Art der Empfänglichkeit jeden Sinnes. Darum beginnt sie nicht mit willkürlich einseitiger Ausbildung nur Eines Sinnes, wodurch die geistige Reizbarkeit der andern Sinne abstirbt; noch weniger richtet sie einen Sinn gewaltsam auf eine einzelne Art der Dinge, z. B. das Auge nur auf Pflanzen oder nur auf Thiere. Dadurch wird die geistige Bewegbarkeit des Sinnes nach anderartigen Dingen gelähmt. — Hat der Erzieher aber, wie es die allgemeine mikrokosmische Anlage jedes wohlgeschaffenen Kindes verlangt, mit möglichst allseitiger Ausbildung aller Sinne begonnen, und bemerkt dann eine hervortretende stärkere Geistigkeit Eines Sinnes oder eine vorzügliche Verwandtschaft eines Sinnes zu Einem bestimmten Kreise der sinnlichen Welt, z. B. des Auges zu den Steinen ꝛc., dann erst mag er den Einen Sinn, die eine Art der Empfänglichkeit als ein eigenthümliches Talent vorzugsweise ausbilden. —

Ist nun der innere Sinn, bei empfänglichen äußern Sinnen mit einem Reichthum von Anschauungen aller Art geschwängert, so reift das Empfangene allmälig und sehnt sich an das Tageslicht. So spricht das kleine Kind Worte, die ihm die Mutter oft vorgesprochen, singt später Weisen, die es oft gehört, versucht zu zeichnen, was es oft gesehen.

Jedem empfangenden Organ hat die Natur ein gebärendes, darstellendes zugesellt, oder selbst mehrere, damit der Mensch nicht einsam im Reichthum sei-

nes Innern verginge, sondern zur Mittheilung sich äußerte. Er kann den Bekannten, dessen Bild vor seiner Seele steht, auf mannigfaltige Weise abbilden, er kann ihn beschreiben, nach Schauspielerart darstellen ꝛc.

Die Ausbildung der Empfänglichkeit muß natürlich der Ausbildung der Darstellungsgabe vorangehen — Hören dem Sprechen und Singen, Sehen dem Malen ꝛc. Es herrscht, wie bekannt, eine Sympathie der Empfängnißorgane mit den entsprechenden Darstellungsorganen — des Gehörs mit den Sprachorganen, des Gesichts mit der Hand ꝛc. Die Uebung der Empfängnißorgane scheint ein geheimes stilles Wachsthum der Darstellungsorgane zu bewirken, wenn diese auch nicht unmittelbar geübt werden.

Bei manchen Handwerkern muß der Lehrjunge ein Jahr lang zusehen, ohne selbst Hand anzulegen. Ist das Auge hierdurch verständigt, so folgt ihm die Hand sympathetisch. Möchte das Beispiel bei aller Sinnenausbildung beherzigt werden!

Der Lehrer, welcher Empfangen und Darstellen zugleich ausbilden will, vom Schüler den Ausdruck unmittelbar nach empfangenem Eindruck verlangt, der verkennt die Natur, welche stille, ungestörte sinnliche Empfängniß, und in der Regel langsame Entwickelung der Darstellungsfähigkeit fordert.

Man sagt von mehreren nordamerikanischen Völkern: ihre Sinnenbildung bilde für diejenigen, die sie mit den körperlichen Uebungen verbinden wollen, ein nie zu erreichendes Muster. — Freilich übertreffen sie, nach den Erzählungen der Reisebeschreiber, die Europäer an Schärfe des Gesichts, Gehörs und Geruchs. Sind sie darum Muster der Sinnenausbildung?

Statt des Ideals menschlicher Sinnenausbildung ist das Ideal der thierischen in's Auge gefaßt, leibliche Sinnenstärke mit geistiger verwechselt. Wie

verschieden diese beiden sind, ergiebt sich schon aus den vorigen Betrachtungen; Beispiele mögen dies noch in's Licht setzen.

Wer kennt nicht Menschen, welche das schärfste, meilenweit tragende, den leisesten Ton vernehmende Gehör haben, und denen doch aller Sinn für reine und schöne Musik fehlt. Klavierstimmer giebt es, die auf's Reinste stimmen, Musikmeister, die jeden Fehler eines einzelnen Instruments im vollen Orchester heraushören, und denen bei dem feinsten Ohr doch das geistig zarte Gehör so mangelt, daß sie die gemeinste Musik lieben.

Dagegen werden Andere, welche kein Instrument rein zu stimmen, noch weniger ein Orchester zu leiten vermögen, durch vortreffliche Musik begeistert, und zeigen entschiedenen Widerwillen gegen schlechte. — Es steht jenen scharfen und feinen Hörern Beethoven gegenüber, welcher fast taub war; und ihnen völlig entgegengesetzt erscheint ein anderer großer Tonkünstler, der versicherte: das Lesen der Partituren gewähre ihm einen größern Genuß, als die Aufführung der Musik, welche doch seinem inneren Ideale nicht ganz entspräche. Er wäre also bei voller Taubheit des geistigen musikalischen Genusses fähig gewesen.

Mit dem Auge ist es eben so. Unter meinen mineralogischen Schülern befanden sich einige, die sehr gesunde leibliche Augen hatten, mit denen sie auch das Kleinste sahen, und doch waren sie nicht im Stande, die Gestalten zu fassen, Gleichartiges von Ungleichartigem zu scheiden, kurz, sie hatten Augen und sahen nicht. Dagegen waren andere, die bei schwachen Augen wie geblendet waren, wenn sie kleine Krystalle sehen sollten, die größeren dagegen in aller Schönheit auffaßten, die Farbenübergänge auf's Zarteste verfolgten. — So kenne ich einen höchst kurzsichtigen jungen Menschen, der dennoch die größte Auffas-

sungsgabe für Gemälde hat. — Wie gewöhnlich sind dagegen höchst Scharfsehende, welche ungerührt die herrlichsten Bilder, Bildsäulen und Kirchen anglotzen.

Und so ließe sich gewiß der große Unterschied zwischen leiblicher und geistiger Sinnenstärke durch viele andere Beispiele nachweisen.

Wahrlich jene thierisch scharfen Augen und Ohren der Wilden sind nicht unsere Muster. Die heiligen verklärten Augen Raphaels, Eyks, Erwins von Stein, die gottgeweihten Ohren Händel's und Leo's, das sind die höchsten Thatsachrn menschlicher Sinnenausbildung, das sind die menschlich göttlichen Vorbilder!" —

In den Schulen war man in neuerer Zeit auf Ausbildung der Sinne bedacht, wenigstens schien es so. Die sogenannten Uebungen der Anschauung wurden eingeführt, den Anstoß dazu gab Pestalozzi, vornämlich durch sein „Buch der Mütter." Das Kind, sagte Pestalozzi, ja der Mensch überhaupt, müsse sich zuerst mit dem ihm zunächst Liegenden bekannt machen, bevor er an ein Kennenlernen des Entfernteren denken dürfe. Das nächste sinnliche Objekt sei dem Kinde der eigene Leib, diesen solle es unter Anleitung der Mutter vor Allem betrachten. Die Mutter müsse mit ihm, dem Buch der Mütter Schritt vor Schritt folgend, alle und jede Theile und Theile der Theile bis auf's Einzelnste durchnehmen.

So heißt es z. B. im Buch der Mütter:

„Die vordern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.

Die mittlern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.

Die hintern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.

Die vordern Gelenke an den mittleren Zehen des linken Fußes.

Die mittlern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes.

Die hintern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes."

„Mein Körper hat zwei obere Gliedmaßen und zwei untere.

Meine zwei obern Gliedmaßen haben zwei Schultern, zwei Achseln, zwei Achselgelenke, zwei Oberarme, zwei Ellenbogen, zwei Ellenbogengelenke, zwei Vorderarme, zwei Handgelenke und zwei Hände.

Jedes von meinen zwei obern Gliedmaßen hat eine Schuler, eine Achsel, ein Achselgelenk, einen Oberarm, einen Ellenbogen, ein Ellenbogengelenk, einen Vorderarm, ein Handgelenk und eine Hand.

Meine zwei Hände haben zwei Handwurzeln, zwei Mittelhände, zwei Daumen, zwei Zeigefinger, zwei Mittelfinger, zwei Ringfinger und zwei kleine Finger.

Eine jede von meinen zwei Händen hat eine Handwurzel, eine Mittelhand, einen Daumen, einen Zeigefinger, einen Mittelfinger, einen Ringfinger und einen kleinen Finger.

Meine zwei Mittelhände haben zwei Handballen; eine jede von meinen zwei Mittelhänden hat einen Handballen."

„Meine zwei großen Zehen haben vier Gelenke, zwei vordere und zwei hintere; vier Knöchel, zwei vordere und zwei hintere; und vier Glieder, zwei vordere und zwei hintere.

Ein jeder von meinen zwei großen Zehen hat zwei Gelenke, ein vorderes und ein hinteres; zwei Knöchel, einen vordern und einen hintern, und zwei Glieder, ein vorderes und ein hinteres."

„Die zehn Finger meiner zwei Hände haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mitt-

lere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere, und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Finger einer jeden Hand haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere.

Die zehn Zehen meiner zwei Füße haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Zehen eines jeden Fußes haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere."

Wie unendlich langweilig und unnatürlich solches Betrachten und Benennen aller Leibestheile für Alt und Jung sein müsse, fällt in die Augen. Auch der Mißgriff: als sei der eigene Leib der Gegenstand, auf dessen Betrachtung das Kind zuerst verfalle. Ohne natürliche oder künstliche Spiegel sähe ja der Mensch sein Gesicht und andere Leibestheile zeitlebens nicht. — Das Kind wird vielmehr von Gegenständen gefesselt, welche durch Farbe, Glanz, Geruch, Geschmack die Sinne reizen; es betrachtet gewiß lieber Kirschen und Aepfel als „das mittlere Gelenk an der kleinen Zehe des rechten Fußes."

Mehrere erkannten Pestalozzi's Mißgriff. Aber seinem Prinzip getreu: mit Betrachtung der nächsten Umgebung müsse man anfangen, ward die Schulstube Lehrgegenstand; Thüren, Fenstern, Wände, Bänke,

Tische wurden nun bis in die kleinsten Theile betrachtet, beschrieben, benannt. Hier ein Beispiel:

„Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.

a. Aufzählung der am und im Zimmer befindlichen Gegenstände:
   1) ohne nähere Bestimmung,
   2) mit Bestimmung:
      unbewegliche — bewegliche, einfach — mehrfach, wie vielfach? vorhanden; nothwendig — zufällig zum Zimmer gehörige Dinge.

b. Gebrauch der an und in dem Zimmer befindlichen Dinge.

c. Beschreibung der einzelnen Dinge, nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhang dieser Theile.

d. Material, aus welchem die einzelnen Dinge so wie ihre Theile gemacht sind."

Nur die Betrachtung des Fensters nimmt zwei enggedruckte Seiten ein. Es heißt unter Anderem: „Der Lehrer läßt nun die einzelnen Theile (des Fensters) in der Ordnung angeben: die Fensterscheiben, die Fensterrahmen, das Fensterblei, die Fensterkloben, die Fensterknöpfe, das Fensterbeschläge, die Fensterreiber; am ganzen Fenster endlich: das Fensterfutter, das Gesims? ....." „So wäre nun das Fenster analysirt, und nach allen seinen Theilen betrachtet. Es bleibt nur noch übrig, es abermals zu construiren."

Und wenn nun zu der langweiligen, pedantischen Durchmusterung das Ueberpedantische hinzukommt: sprechet nach: „Die Fenster in dem Schulzimmer sind länglich viereckig...."

Daß ein solcher methodisch langweiliger Unterricht frische Kinder zum Verzweifeln oder zum Einschlafen bringt, ist klar. Mögen sie lieber lustig auf Tischen

und Bänken herumspringen, als unleidlich geziert Tische und Bänke beschreiben; besser sie analysiren dann und wann im Uebermuth wenn nicht das ganze Fenster, doch eine Scheibe, und überlassen dem Glaser die Reconstruction, als daß sie die Fenster in Worten analysiren und construiren.

Wollte man doch überhaupt nicht das alte Lehrobjekt der Schule behandeln, was der Knabe auf's Natürlichste erlebt! Er kennt Fenster, Bänke und Tische auch ohne Lehrer und wird nimmermehr den Tisch Bank nennen und umgekehrt. Wozu soll er zuletzt alle Theile des Fensters, jeden für sich betrachten und benennen, die Fensterkloben, das Fensterbeschläge, die Fensterreiber? Was hat er für ein Interesse daran? Man mag dem Glaser, Schreiner und Schlosser diese Einzelheiten und Namen überlassen. Ist doch jede Zunft ein kleines abgeschlossenes Völklein mit einer eigenthümlichen Sprache, alle diese Völklein verständigen sich aber unter einander nicht in der Zunftsprache, sondern in der allen gemeinsamen Volkssprache. Dies hängt genau mit dem eigenthümlichen Leben und Treiben jeder einzelnen Zunft zusammen; jede hat es mit vielen Dingen zu thun, um welche sich die andern gar nicht bekümmern, ja nicht bekümmern können, ohne den eigenen Beruf zu vernachlässigen. Diese Dinge besprechen aber die Zunftgenossen nur unter sich in ihrer eigenthümlichen Zunftsprache.

Justus Möser, der einen eminent gesunden Menschenverstand hatte, erzählt: „Mein Müller spielte mir gestern einen recht artigen Streich, indem er zu mir in's Zimmer kam und sagte: es müssen vier Stück metallene Nüsse in die Poller und Pollerstücke gegen die Kruke gemacht werden, auch haben alle Scheiben, Büchsen, Bolten und Splinten eine Verbesserung nöthig; der eine eiserne Pfahlhacke mit der Hinterfeder ist nicht mehr zu gebrauchen, und das

Kreytau" — So spreche er doch deutsch, mein Freund! ich höre wohl, daß von einer Windmühle die Rede ist: aber ich bin kein Mühlenbaumeister, der die tausend Kleinigkeiten, so zu einer Mühle gehören, mit Namen kennt. — Hier fing der Schalk an zu lachen, und sagte mit einer recht witzigen Geberde: Machte es doch unser Herr Pfarrer am Sonntage eben so, er redete in lauter Kunstwörtern, wobei uns armen Leuten Hören und Sehen verging; ich dächte er thäte besser, wenn er, wie ich, seiner Gemeinde gutes Mehl lieferte, und die Kunstwörter für die Bauverständigen sparte." —

Die Anwendung auf jenen Anschauungsunterricht ist klar, sie trifft doppelt, da die Lehrer keine Bauverständige sind und die Zunftsprache und Zunftkenntnisse nur affektiren.

Sehr wahr und auf unsern Gegenstand anwendbar ist auch eine Bemerkung des Herrn Ephorus Roth. Er sagt: Vieles, beiläufig berührt, wenn die Gelegenheit es giebt, sei den Kindern interessant, was dagegen stundenlang, methodisch betrieben und abgetrieben, ihnen die größte Langeweile mache. Gelegentlich einmal fragen: wie unterscheidet sich wohl dieser Tisch von jenem? das ist schon gut, aber Jahr aus, Jahr ein Tische und Bänke ꝛc. anglotzen und beschreiben, das ist ein Anderes.

Anglotzen, sage ich vorsätzlich; es ist ein todtes Treiben. Im hinglotzenden Auge des abgematteten und abgelangweilten Kindes spiegelt sich das Fenster und seine Theile; das todte Nachsprechen des hierbei vom Lehrer Vorgesprochenen entspricht dem todten Augen-Reflex.

Näher betrachtet bezielt ein solcher Anschauungsunterricht weit mehr eine Uebung des Sprechens, wenn auch des geistlosesten, als eine Uebung der Sinne. Die Anschauung soll diesen Lehrern nur Ge-

legenheit zum Sprechen geben, daher kommt es zuletzt sehr wenig auf den geschauten Gegenstand an, mag er ein Bild Raphael's oder ein Wirthshausschild, der Straßburger Münster oder ein schlechter Stall sein; kann man doch über Alles oder Jedes Worte machen! Ob durch die Anschauung eine Kenntniß gewonnen werde, darnach frägt man kaum, nicht einmal darnach: ob sich dem Kinde ein bleibendes Bild des angeschauten Gegenstandes einprägt. Sehr wenige scheinen eine Ahnung davon zu haben, welche stille, ungestörte und oft wiederholte sinnliche Anschauung zur Conception eines solchen Bildes nöthig, zur geistigen Assimilation des angeschauten Gegenstandes, und wie das Wort nur die Frucht dieser Assimilation sein solle. An diesen ächten Worterzeugungsprozeß denkt keiner. Man zeigt dem Knaben zum allerersten Male Gyps, läßt ihn dreimal wiederholen: das ist Gyps; dann beseitigt man den Stein und wähnt: er kenne wirklich den Gyps.

Sollen denn in Schulen die Uebungen der Anschauung ganz zurücktreten? frägt man. Ich antworte: Solche hölzerne methodische Uebungen an Tischen und Bänken mögen ja zurücktreten; ja meist alles Ueben um zu üben — noch mehr: alles Ueben, das zuletzt nur im leeren Wortbrauchen üben soll. Der Jäger, der Maler, der Steinmetz u. A. üben nicht ihr Auge, der Musiker nicht sein Ohr, nur um sie zu üben. — Kinder, welche in Naturkunde und Zeichnen gehörig unterrichtet werden, üben gewiß die Augen, und wie sich diese in den bestimmten Gegenstand tiefer und tiefer hineinsehen, so entwickelt sich in ihnen auf's Natürlichste ein an Feinheit wachsender Ausdruck für das, was sie sinnlich schauen." —

Zum Schlusse dieses Artikels wollen wir noch einmal eine kurze historische Uebersicht, wie sie das Meyer'sche Conversationslexicon zusammenfaßt, ge-

ben. Hiernach ist das Volksschulwesen, wie es jetzt aufgefaßt wird, ein Produkt der neueren Zeit wenn sich auch im Alterthume, z. B. bei den Spartanern, (Persern?) eine Art von Volkserziehung fand, und bei den Römern und einigen andern Völkern hier und da von einem Unterricht der Kinder der niedern Stände die Rede ist. In der christlichen Zeit bis zur Reformation wurden die Kinder hauptsächlich nur in der Religion unterrichtet, und auch da erhielten sie nur dürftige Kenntnisse.

Luther war es, der den eigentlichen Grund zur jetzigen christlichen Volksschule legte; man baute auf seinen Grund mit den vorhandenen Mitteln fort, hatte jedoch bis in die Mitte des 18ten Jahrhunderts und noch weiter hinaus immer über Mangel an ordentlich für ihren Beruf vorgebildeten Lehrern zu klagen. Um diesem Mangel abzuhelfen, errichtete man seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts Schullehrerseminare als Bildungsanstalten für Volksschullehrer, und mit deren Vervielfältigung und Verbesserung blühte auch die Volksschule mehr empor.

Was gegen Ende des 18ten und 19ten Jahrhunderts durch Rochow, Kindermann, besonders aber durch Pestalozzi und seine Anhänger für die Volksschule geschehen ist, haben wir oben ausführlicher mitgetheilt.

Eine Unterbrechung in der begonnenen Fortentwickelung trat durch die zahlreichen Revolutionskriege ein, aber seit dem Frieden von 1815 widmeten besonders die deutschen Regierungen ihrem Schulwesen und somit auch der Volksschule fördernde Sorgfalt. Man sorgte für tüchtige Bildung der Lehrer und fing auch in vielen Staaten an, auf die Gehaltsverbesserung derselben Bedacht zu nehmen. Besonders war es Preußen, welches durch den Minister Altenstein und die Räthe Nicolovius, J. Schulze und Kor-

tüm auf Hebung des Volksschulwesens hinarbeitete. Für die oberste Verwaltung der Schulangelegenheiten wurden besondere Behörden in's Leben gerufen, in den einzelnen Regierungsbehörden besondere Schulräthe angestellt und gute Seminarien angelegt. Eichhorn suchte die Volksschule wieder an die Kirche anzuschließen.

Das Jahr 1848 eröffnete den Volksschullehrern Aussicht auf ein neues Unterrichtsgesetz und auf einen auskömmlichen Gehalt, aber wie in so vielen Dingen ist es auch hier bei der Aussicht geblieben. Nassau, Großherzogthum Hessen, Kurhessen, Baden, Würtemberg, Sachsen und das Meiningen (das Herzogthum Hildburghausen schon seit 1809) haben mit rühmlicher Sorgfalt ihr Volksschulwesen geordnet, und auch Braunschweig hat manche gute Einrichtungen getroffen. In Oesterreich sieht es nur in einigen Theilen leidlich mit dem Volksunterricht aus; in anderen Theilen liegt er ganz darnieder. Neuerdings ist derselbe fast ganz in die Hände der Kirche gegeben. Die Schweiz ist mit ihrem Volksschulwesen nur in einigen Kantons (Zürich, St. Gallen, Bern, Aarau) vorwärts gekommen; Hollands Schulen sind in gutem Zustande; in Schweden und Norwegen aber, wo Adel und Geistlichkeit vereinigt gegen Volksbildung stehen, liegt die Vollsschule noch sehr im Argen. Dänemark dagegen sorgt sehr für Verbesserung seiner Schulen. — In Frankreich, wo man übrigens die Volksschule lange Zeit als ein geringfügiges Institut angesehen hat, auf dessen allmälige Entwickelung zu warten man auch nicht die Geduld hatte, hat man den Versuch gemacht, die Volksschule vom Volksleben, namentlich vom kirchlichen, ganz abzuscheiden, wie denn überhaupt die Schule eine einheitliche, ganz in sich selber abgeschlossene Organisation, bis zu einer Centralverwaltung hingegeben ist, die fast selbstständ-

dig als Körperschaft mit anerkannten Rechten und umfassendem Wirkungskreise dastand. In dieser Selbstständigkeit ist allerdings durch neuere Napoleonische Decrete eine Veränderung eingetreten. Die Folgen dieser gänzlichen Isolirung der Volksschule waren übrigens keine günstigen. Die Volksschule (für welche besonders früher Guizot thätig war) hörte geradezu auf, eine Bildungsanstalt zu sein, und wurde zu einer bloßen Unterrichtsanstalt in den dürftigsten und äußerlichsten Elementen des Wissens. Aber viele Gemeinden haben auch nicht einmal diesen Vortheil; es giebt noch Tausende ohne Primärschulen. — In England finden wir die Volksschulen noch in Vereinzelung, und erst mit geringen Anfängen einheitlicher Leitung und völlig ohne irgend eine Selbstständigkeit sich anlehnend an die Familie und an die kirchliche Gemeinde, theilweise in einige Aufsicht und Fürsorge genommen von Seiten der Kirchenbehörde und wohlthätiger Anstalten, wenig beachtet von dem Staate. Die Volksschule erscheint hier durchgängig theils als eine Familien-, theils als eine kirchliche Gemeinde-Einrichtung zu einiger Beihülfe an dem der Familie und der kirchlichen Gemeinde obliegenden Erziehungswerke. Es mag dieses seine Vortheile haben, aber doch lehrt auch gerade England, wie wenig in Bezug auf Volksunterricht zu geschehen pflegt, wenn sich der Staat gar nichts oder nur wenig um denselben bekümmert. Man hat seit der Mitte des 18ten Jahrhunderts Armenschulen, seit 1784 Sonntagsschulen, seit 1798 Schulen des gegenseitigen Unterrichts eingerichtet; aber es fehlt doch noch ganz an einem bildenden Unterrichte, und Tausende von Kindern wachsen ohne allen Unterricht auf. — Sehr tief steht die Volksschule in Irland, Spanien, Portugal, Italien (mit Ausnahme der Lombardei), Griechenland und unter den Christen in der Türkei. — In

Nordamerika sind besonders in New-York und Pennsylvanien die Anstalten für den Volksunterricht zahlreich, gut ausgestattet und fleißig besucht. — In Indien, Australien und auf den Gesellschaftsinseln sind durch christliche Missionaire christliche Schulen angelegt worden. In Ostindien giebt es in manchen Reichen zahlreiche Schulen auch für die Kinder der untersten Kasten. In Japan und China finden sich selbst in den meisten Dörfern Schulen. — Die Völker, welche sich zum Islam bekennen, kümmern sich nicht viel um den Unterricht; doch ist in der Türkei ein Anlauf genommen worden, das Schulwesen einigermaßen zu heben.

Nach allen Nachrichten und nach genauer Vergleichung steht die Volksschule der deutschen, besonders der protestantischen Länder am höchsten, und vorzugsweise Deutsche sind es gewesen, die sich auch in neuerer Zeit um die Verbesserung derselben verdient gemacht haben. Wir erwähnen nur (außer den oben genannten Männern) noch Dinter, Denzel, Harnisch, Diesterweg, Dolz, Otto Schulz, Glatz, Girard, Gräfe, Graser, Milde, Natorp, Pöhlmann, Paritzeck Stephani, Rossel, v. Türk, Nonne, Wehrli, Zeller, Zerenner, v. Wessenberg, Curtmann, Schweitzer, Mager u. A.

Literatur.

Aeltere Werke.

Hering, Abhandlung von den Schulen der Propheten. Breslau, 1777.

D. Calmet sur les Ecoles des Hebreux.

Ueber die Schulen bei den Egyptiern: Herodot, L. II. 35—37, 77, 165, 168.

Paw, Recherches sur les Egyptiens.

Savary, lettres sur l'Egypte. XIII., p. 147. Auch Deutsch von Schneider.

Ueber die Erziehung der Perser, Xenophon Cyropädie L. I.

J. P. Milleri Diss. duae Paedagogia veterum Graecorum. Lips., 1705.

Hochheimer's Versuch eines Systems der Erziehung der Griechen, aus der Geschichte derselben entwickelt. 1. 2. Bd. Dessau, 1788.

J. G. Walch, de Gymnasiis literariis vett. Romanor. Jena, 1721.

J. A. Ernesti Prolusio de privata Romanorum disciplina.

Ludovici Historia Scholarum celebrium. P. I—V. Lips., 1708—1718.

Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, von der Einführung des Christenthums bis auf die neueren Zeiten. Bremen, 1794. 1. Th.

Mangelsdorf, Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden im Erziehungswesen gethan worden. Leipzig, 1779.

Niemeyer's Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im 18ten Jahrhnndert. Halle, 1801.

Keuffel, Historia Originis ac progressus scholarum inter Christianos. Helmst., 1743.

J. Launoii L. de Scholis celebrioribus, seu a Carol. M. seu post eundem per Occidentem instauratis. Operum T. IV. P. I.

C. Schöttgen, Diatribe historic. literaria, de statu scholarum ante Reformationem. Francof., 1717.

Acta Scholastica, oder von dem gegenwärtigen Zustande der berühmtesten Schulen. Eisenach, 1741—48.

Nova Acta Scholastica. 2 Tom. 1748—51.
Biedermann's Altes und Neues von Schulsachen. 1r—8r Th. Halle, 1752—54.
Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt. 1r—6r Band. Nordlingen, 1773—86. 11 Bde.
Pädagogische Unterhandlungen. Ein Journal für Eltern und Erzieher. 5 Jahrgänge. Leipzig, 1777—81.
Borhek, Briefwechsel über Schul- und Erziehungswesen. 4 Thle. Halle, 1783—85.
Guthsmuth's Bibliothek der pädagogischen Literatur vom Jahre 1800 an. Gotha.
Dessen Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Mit einem Titelkupfer und 16 kleinen Rissen. 3te Aufl. Schnepfenthal, 1802.
Dessen Gymnastik für die Jugend. 2te Ausg. mit 12 Kupfern. Schnepfenthal, 1804.
C. L. F. Lachmann, über die Umschaffung vieler unzweckmäßigen sogenannten Lateinischen Schulen in Bürgerschulen. Berlin, 1800.
Stephani, Grundriß der Staats-Erziehungswissenschaft. Weißenfels, 1797.
C. D. Voß, über die Erziehung für den Staat. 2 Thle. Leipzig, 1799.
Warnefried, oder: Ueber die Verbesserung alter Schulanstalten. Ein Gutachten an die Schulpatrone. Leipzig, 1787.
G. S. Steinbart, Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung, in so fern sie nicht Sache der Kirche, sondern des Staates ist. Züllichau, 1789.
Degen, Beiträge zu den Wünschen und Vorschlä-

gen zur Verbesserung der Schulen und ihres Unterrichts. 3 St. Erlangen, 1798—1800.
F. Struve, über das Schulwesen. Züllichau, 1783.
Resewitz, Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, 1ste Auflage, 1779; 2te Auflage, Kopenhagen, 1776.
Dessen Versuch über die Lehrart und den Inhalt des Schulunterrichts in den kleinen Städten. Magdeburg, 1799.
Die Landschulen sowohl wie Lehr- uud Arbeitsschulen, betrachtet von Krünitz. Berlin, 1794.
Gedicke, über den Begriff der Bürgerschulen. Berlin, 1799.
Rist's Anweisung für Schullehrer niederer Schulen, zur pflichtmäßigen Führung ihres Amtes. 3te verbesserte Aufl. Hamburg, 1798.
Horstig, Anweisung für die Lehrer in Bürgerschulen. Hannover, 1796.
C. F. Moser's Taschenbuch für deutsche Schulmeister auf die Jahre 1786—97. Ulm.
Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens; von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Herausgegeben von J. H. Campe. 16 Bde. Braunschweig, 1785—91.
D. P. Funke, allgemeines Lehrbuch für Bürgerschulen. 2 Bde. Berlin, 1795, 1796.
Dessen neues Elementarbuch zum Gebrauch beim Privatunterricht. 3 Thle. in 5 Abtheil. Daselbst, 1803—5.
Dessen Lehrbuch zum Unterricht der Töchter. 2 Bde. Daselbst, 1800, 1801.
Fröbing, Bürgerschule, 1r—4r Bd. Hannover, 1792—1800.

v. Rochow, Materialien zum Unterricht in Bürger- und Industrie-Schulen. Berlin, 1797.

Fr. Fricke, Methodik des öffentlichen Unterrichts in Bürger- und Landschulen. 2 Thle. Halle, 1803, 1808.

J. L. Ewald und J. C. Häfeli, Anleitung für Schullehrer und Schullehrerinnen in niederen Schulen, wie sie zweckmäßig unterrichten und ihre Schulen in Ordnung erhalten können. Bremen, 1801.

A. Bell, Schulmethodus. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in Volksschulen. Aus dem Englischen übersetzt von Tilpenkamp.

J. C. Chr. Haun, allgemeiner Schulmethodus, oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen, zur Führung ihres Amtes, nach den mancherlei Verrichtungen desselben, in Verbindung mit genau darstellenden Tabellen. Erfurt, 1801.

B. C. L. Natorp, Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. 1804.

Dessen kleine Schulbibliothek. Ein geordnetes Verzeichniß auserlesener Schriften für Lehrer an Elementar- und Bürgerschulen, mit Beurlungen. 3te Aufl. 1809.

A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Lehrer und Schulmänner. 4te Aufl. 2 Thle. Halle, 1801. 5te Aufl. 3 Bde. Daselbst, 1805. 6te Aufl. Das. 1810.

Dessen über die Organisation öffentlicher Schulen und Erziehungsanstalten. Daselbst, 1805.

Dessen Reden an Jünglinge, oder Beschäftigungen der Andacht und des Nachdenkens. Halle, 1793.

B. Overberg, Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für Schullehrer. 4te Aufl. Münster, 1807.

J. E. Pöhlmann's Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche die Verstandeskräfte der Kinder auf eine zweckmäßige Weise üben und schärfen wollen. 7 Bde. Erlangen, 1804—1808.

Dessen gemeinschaftliche Lehrtafeln nebst Unterhaltungen über den Inhalt derselben. Daselbst, 1805.

Dessen Mittel zur Zeitersparniß beim Corrigiren beim Corrigiren diktirter Aufsätze. 3 Lieferungen. Das., 1804.

K. H. L. Pölitz, die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt. 2 Bde. Leipzig, 1806.

F. H. C. Schwarz, Erziehungslehre. 3 Bde. 1802—1808.

Dessen: Pestalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksschulen.

Dessen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg, 1805.

Dessen Gebrauch der Pestalozzi'schen Lehrbücher bei dem häuslichen Unterricht. Marburg, 1804.

H. Stephani's System der öffentlichen Erziehung. Berlin, 1805.

Dessen Fibel, oder Elementarbuch zum Lesenlernen. 4te Aufl. Erlangen, 1808.

Dessen kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren. 3te Ausg. Daselbst, 1808.

Dessen stehende Wandfibel, nebst einer Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauch derselben. 3te Aufl. Mit 11 Tafeln. Das., 1809.

P. J. Völter, vollständige praktische Einleitung in

die sämmtlichen Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementarschullehrers, mit Hinsicht auf die Pestalozzi'sche Lehrart. Heilbronn, 1810.

Bender, G. Ph., Methodenlehrer, für Lehrer in den gemeinen Volksschulen, zum Gebrauch bei dem Unterrichte. 1810.

Ign. Demeter, Hülfsbuch für Schullehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend nach Zerrener. 1810.

Dinter, J. G., Vorarbeiten für Lehrer an Bürger- und Landschulen. 1811.

C. P. Fecht, über Belohnungen und Strafen in pädagogischer Hinsicht, und über körperliche Züchtigung insbesondere. Heidelberg, 1810.

J. L. Graser, Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schulen; in Briefen an einen Beamten. 2 Bde.

Grundriß einer bündigen und allgemein faßlichen Anweisung, wie Lehrer in Seminarien, Bürger- und Landschulen die Kinder im richtigen Sprechen, schönen Lesen, Schreiben und Declamiren der hochdeutschen Sprache durchaus naturgemäß unterrichten sollen. Nebst einem kurzen Syllabir- und Lesebuch für Kinder. Leipzig, 1811.

Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nöthigsten und Gemeinnützigsten für den ersten Unterricht. 7 Bde. Leipzig, 1810—11.

Handbuch für Schul- und Hauslehrer oder diejenigen, die es werden wollen. 4 Bde. 1810.

Huber's Entwickelung der Begriffe der Didaktik und Pädagogik, zum Nutzen der Seelsorger und Schullehrer. 1809.

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Ein Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen. 4 Thle. (Ganz umgearbeitet.)

Dessen Christoph und Elise, in den Abendstunden das Buch Lienhard und Gertrud zu lesen. 2 Abtheilungen.

Dessen, meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts. 1797.

Dessen Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens. 1797.

Dessen, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. 1801.

Dessen Wochenschrift für Menschenbildung. 1r bis 4r Band. Aarau, 1807—11.

A. Soyaux, Pestalozzi, seine Lehrer und seine Anstalt. Mit Bemerkungen und 4 Tabellen begleitet. Leipzig, 1803.

J. E. Plamann, einzige Grundregel der Unterrichtskunst, nach Pestalozzi's Methode angewandt in der Naturgeschichte, Geographie und Sprache. Halle, 1805.

J. L. Ewald, Geist der Pestalozzi'schen Bildungsmethode, nach Urkunden und eigener Ansicht. Bremen, 1805.

Dessen Anweisung, auf welche Art die Jugend in den niederen Schulen zu unterrichten ist. Mannheim, 1808.

J. F. Herbart, Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, als ein Cyclus von Vorübungen zum Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt. 2te vermehrte Ausgabe. Göttingen, 1804.

Dessen allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Daselbst, 1806.

G. F. Hofmann, über Entwickelung und Bildung des menschlichen Erkenntnißvermögens zur Verbindung des Pestalozzi'schen Elementar-Unter-

richts mit dem wissenschaftlichen Unterrichte in Realschulen. Berlin, 1805.

J. F. W. Himly, pädagogische Mittheilungen. Eine Zeitschrift. 1s und 2s Stück. Berlin, 1810.

Dessen Erörterungen der neueren Lage der Pestalozzi'schen Methode überhaupt und des in derselben sich entwickelnden allgemeinen Plans einer absoluten Elementarbildung insbesondere. Nach einigen Abhandlungen über verwandte Gegenstände. Berlin, 1810.

C. A. Zeller, historische Nachricht von einem Versuche über die Anwendbarkeit der Pestalozzi'schen Lehrart in Volksschulen und von Sonntagsschulen für ledige Handwerker. 2te Aufl. Tübingen 1810.

A. H. d'Autel, Prüfung des Werths der Pestalozzi'schen Methode, besonders in Hinsicht ihrer Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien. Stuttgart, 1810.

J. H. Voß, über die Pestalozzi'sche Elementarbildungslehre und ihrer Anwendbarkeit in Elementarschulen. Leipzig, 1810.

v. Werkmeister, über das Eigenthümliche der Pestalozzi'schen Methode. Stuttgart, 1810.

Kurze und leichtfaßliche Darstellung der Pestalozzischen Methode zur Prüfung derselben und zum Verständnisse der dazu erschienenen Elementarbücher. 2 Thle. Stuttgart, 1810.

Ueber militärische Institute und Garnisonschulen, in Rücksicht auf die Königl. Preuß. Circular-Verordnung vom 31sten August 1799, den Unterricht in Garnisonschulen betreffend, für jede Staatsverfassung berechnet, von J. M. Wolfrath. Hamburg, 1800.

Freimüthige Beurtheilung der Oesterreichischen

Normalschulen und aller zum Behuf derselben gedruckten Schulschriften. Berlin, 1783.

Mirabrau's Diskurs über Nationalerziehung. Aus dem Französischen mit Noten von Fr. Eb. von Rochow. Berlin, 1792.

A. F. Hecker, Untersuchung der Frage: Ist es für Schulen vortheilhafter, beständige oder veränderliche Lehrer zu haben? Berlin, 1788.

Etzler's Beiträge zur Kritik des Schulunterrichts. 1s St., S. 126.

Ueber die Einrichtung der Schulen in Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend, von Weckherlin. Stuttgart, 1799.

K. T. Thieme, über den sittlichen Ton in öffentlichen Schulen. Leipzig, 1789.

S. J. H. L. Meierotto, über die öffentliche Schulprüfung. Berlin, 1785.

Seidenstücker's Vorschlag zu einer zweckmäßigen Einrichtung des gewöhnlichen Schulexamens. Dortmund, 1799.

Derselbe, über Schulinspection, oder Beweis, wie nachtheilig es in unseren Zeiten sei, die Schulinspection dem Prediger zu überlassen. Helmstädt, 1797.

Röttger's pädagogische Jahrbücher.

A. G. Walch. Pr. num Clericorum Curae scholarum moderamen recte demandetur. Schleusingen, 1788.

Villaume, praktisches Handbnch für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 2te Aufl. Hamburg, 1800.

Freimüthige Bemerkungen über Volkserziehung, Volkssittlichkeit und Volkswohlstand. Leipzig, 1790.

Hoffnungen, die letzten des Zeitalters in Ansehung auf die Nationalerziehung und des öffentlichen

Unterrichts. Ein Nachtrag zu Fichte's Reden an die Nation. Berlin, 1810.

Idee und Versuch eines Uebungsmagazins, wie ein jeder Schullehrer auf dem Lande es haben sollte. Breslau, 1802.

Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterricht in Bürger- und Landschulen. 3te Aufl. 1810.

J. Schmid, Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen. Heidelberg, 1811.

Fénélon, l'Education des filles. Amst., 1667. Von diesem Werke ist auch eine deutsche Uebersetzung vorhanden.

Lettres sur la véritable éducation des filles par Madame de Lambert. Amst., 1692.

Traité de l'Education des femmes et Cours complet d'Instruction. VI. Vol. Paris, 1788.

Madame Beaumont, Unterweisung für ein junges Frauenzimmer, das in die Welt tritt. 4 Theile. Leipzig, 1768.

Das wohlerzogene Frauenzimmer, oder vollständige Anweisung zur weiblichen Erziehung in einer Reihe von Briefen. Aus dem Englischen. Rostock, 1767.

Zobel's Briefe über die Erziehung des Frauenzimmers. Berlin, 1773.

Burton, Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten. 2 Bde. Leipzig, 1798—99.

Sulzer's Anweisung zur Erziehung der Töchter. Zürich, 1781.

F. H. C. Schwarz, Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Rücksicht auf die mittleren Stände. Jena, 1792.

Stuve, über die Nothwendigkeit der Anlegung öf-

fentlicher Töchterschulen für alle Stände, welches dem zweiten Fragmente von Campens ungenutzten Mitteln zur Beförderung der Industrie (Wolfenbüttel, 1786) beigefügt ist.

Usteri, über die Töchterschule in Zürich.

A. Hartungs kurze Nachricht von der Einrichtung der Berliner Töchterschule. Berlin, 1792.

Ueber Erziehung und Unterricht im Allgemeinen, einschließlich der pädagogischen Zeitschriften.

Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Thle. Braunschweig und Berlin.

J. Locke, Thoughts on Education. Zuerst London, 1692. Deutsch mehrmals, am besten unter dem Titel: J. Locke's Abhandlung über die Erziehung der Jugend in den gesitteten Ständen, aus dem Engl. übersetzt v. J. C. Rudolphi, mit Anmerkungen von J. H. Campe. Braunschweig, 1787. Eben diese Uebersetzung, mit den Anmerkungen der Revisoren und des franz. Uebersetzers Coste versehen, nimmt den 9ten Theil des Campe'schen Revis.-Werks ein.

E. M. Arndt's Fragmente über Menschenbildung. 2 Thle. Altona, 1805.

Jean Paul's (Fr. Richter's) Levana. 2 Bde. Tübingen, 1814.

J. F. Herbart, Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen, 1806.

Dessen Umriß pädagogischer Vorlesungen. Göttingen, 1835.

K. H. L. Pölitz, Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates. 2 Thle. Leipzig, 1806.

F. H. Schwarz, Erziehungslehre. 2te Aufl. Heidelberg, 1829. 3 Bde.

Dessen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. 3te Aufl. 1835. Unter dem neuen Titel: Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre.

A. H. Niemeyer, Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung für Eltern, Hauslehrer u. Schulmänner. 9te Aufl. Halle, 1834.

G. A. F. Sickel, Versuch einer Erziehungsseelenlehre für Eltern und Erzieher. Halle, 1826.

Dessen Erziehungslehre für gebildete christliche Mütter, in Vorlesungen. Magdeburg, 1835.

F. A. Wolf, über Erziehung, Schule, Universität (consilia scholastica). Aus Wolf's literarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte. Quedlinburg und Leipzig, 1835.

F. E. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. Berlin, 1835.

Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Uebersetzung des Werks: De l'education progressive etc. par Madame Necker de Saussure, von A. v. Hogguer und K. v. Wangenheim. 1ster Thl. 1836.

Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. 1781 bis 1786. 5 Bde.

Körperliche Erziehung.

D. Gölis, Vorschläge zur Verbesserung der körperlichen Erziehung. Wien. 2te Ausg. 1823.

J. Friedländer, über die körperliche Erziehung des Menschen. Leipzig, 1819.

v. Eicken, neuer Gesundheitskatechismus. Elberfeld, 1810.

F. L. Jahn und E. Eiselen, die deutsche Turnkunst. Berlin, 1816.

Jahn, Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes.

C. F. Koch, die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie. Magdeb., 1830.

Beiträge zu den Erfahrungen über die physische Erziehung der Mädchen von einer Erzieherin. Danzig, 1836.

Bildung der geistigen Natur.

Huart's Prüfung der Köpfe, übersetzt von Lessing, auf's Neue von J. Ebert, 1785.

Helvetius, de l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation. Deuxponts zuletzt 1791. Deutsch: Breslau, 1785.

Steeb, Untersuchungen über den Menschen. 3 Thle. 1758.

Lieberkühn, Versuch über die anschauende Erkenntniß. Ein Beitrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau, 1782.

v. Türck, Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Form und Größenlehre. 3te Aufl. 1823.

Dessen sinnliche Wahrnehmungen.

Das ABC der Anschauung für Mütter und die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzi's Grundsätzen von J. Schmidt. Heidelberg, 1809. 3 Thle.

G. A. F. Sickel, praktische Formenlehre. Quedlinburg, 1825.

F. P. Wilmsen, die ersten Verstandes- und Gedächtnißübungen.

v. Feinaigle, Handbuch der Mnemonik für Schulen. 1811.

Wolf, Mnemonik für Volksschulen anwendbar, im Baierschen Schulfreunde. 5ter Bd.

v. Aretin, systematische Anleitung zur Theorie und Praxis der Mnemonik. Sulzbach, 1810.

F. Gries, mnemonischer Versuch zur Bildung des jugendlichen Gedächtnisses u. Verstandes. 1810.

J. A. C. Löhr, Materialien zur Erweckung und Uebung des Verstandes und der Urtheilskraft. 3te Aufl.

Dessen erste Lehren und Bilder. Bd. 1. Verstandesbeschäftigungen. 3te Aufl.

Dessen Anekdotenbüchlein, oder Witz, Laune und Schnurren. Ein Beitrag zu Denkübungen.

C. C. G. Zerrenner, Denkübungen, ein Schulbuch für Bürgerschulen.

K. Hahn, Stoff zur Bildung des Geistes und Herzens. 3 Bde.

Dessen Wilhelmine. Erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand ihrer Kinder von den frühesten Zeiten wirken wollen. 2 Thle.

A. Zarnack, deutsche Sprüchwörter zu Verstandesübungen.

Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. 6te Aufl.

Handbuch der Katechetik, oder Anweisung, das Katechisiren auf eine höhere gründliche Weise zu erlernen von E. Thierbach.

Dessen Katechisirkunst. 3 Thle.

M. Dolz, katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. 2 Bde.

Moritz, Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik. 1793.

Campe, Seelenlehre für Kinder. 6te Aufl.

Sulzer, Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. 4 Thle. 1780 bis 1782.

Schaller, Magazin der Verstandesübungen. 1806. 2 Thle. Der 2te Theil setzt schon wissenschaftliche Bildung voraus.

J. G. Kelber, der neuesten Leselehrarten. Erlangen, 1821.

F. Olivier, orthoexographisches Elementarwerk. 2 Thle. Dessau, 1804—1806.

J. F. A. Krug, ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Leipzig, 1808.

W. Harnisch, vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache. 1ster Bd. Lautlehre. 1818.

H. Stephani, kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren.

Dessen Handfibel, oder Elementarbuch zum Lesenlernen.

Dessen stehende Wandfibel.

Dessen Fibel für Kinder edler Erziehung.

(Natorp) Fibel, oder Elementarbuch für den ersten Unterricht in deutscher Sprache. Duisburg.

(Plato) Vorübung für Anfänger im Lesen und Denken. 1ste Abth. Leipzig.

F. A. W. Diesterweg, Lese- und Sprachbuch.

C. C. G. Zerrenner's Wandtafeln für Volksschulen, nebst Anweisung zum Gebrauch derselben.

Tillich, erstes Lesebuch.

Wilmsen's deutscher Kinderfreund (hat an 100 Auflagen erlebt). 1ster Theil. Der 2te Theil ist für höhere Bürgerschulen bestimmt und enthält Abschnitte aus deutschen Klassikern. Der 3te Theil enthält Uebungsstücke aus deutschen Musterdichtern.

C. C. G. Zerrenner's deutscher Kinderfreund. Dazu gehört eine Sammlung von Kupfertafeln, welche das menschliche Skelett, den ausgeschnittenen Menschenkörper, die deutschen Giftpflanzen u. A. darstellen.

Dolz, Lehrbuch der nothwendigen und nützlichen Kenntnisse, besonders für eine nach weiterer Bildung strebende Jugend.

Dessen praktische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Bürgerschulen. 6te Aufl. 1825.

Wilmsen, Anleitung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen.

Zerrenner's Vorlegeblätter zum Unterricht in der deutschen Sprache.

Baumgarten's Vorlegeblätter zum richtigen Gebrauch des Genitivs, Dativs ꝛc.

Dessen Uebungsaufgaben und Materialien zu Briefen, auf Vorlegeblättern.

Dessen Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in geordneter Stufenfolge. Leipzig, 1830.

Scholz, deutscher Sprachschüler.

M. Desaga, deutsche Sprachlehre, in Verbindung des Lehrstoffs mit zweckmäßiges Uebungsaufgaben. 2te Aufl. 1824.

Sickel, theoretisch-praktische Anweisung zur Anfertigung zur Anfertigung kleiner schriftlicher Aufsätze. 2te Aufl. 1832.

Dessen Vorübung zu schriftlichen Aufsätze. Leipzig, 1824.

Falkmann, Methodik der deutschen Stylübungen für Lehrer an Gymnasien. Magdeburg, 1812.

Meyer, praktisches Handbuch des Styls der deutschen Prosa. Eisenach, 1828.

Püllenberg, Rhetorik für Gymnasien und angehende Redner. Lemgo, 1828.

C. L. Göhrung's kurzer Unterricht in den wissenswürdigsten Realkenntnissen für die Jugend.

Dessen Elementarbuch der Realkenntnisse für die Jugend und ihre Lehrer. 2 Thle.

Plato's deutsche Giftpflanzen, und vollständiges Hülfsbuch, oder Unterricht über Giftpflanzen, Giftthiere und Giftmineralien.

G. H. Schubert's Lehrbuch der Naturgeschichte für den ersten Unterricht.

J. G. Melos, Naturlehre für Bürger- und Volksschulen. Rudolstadt. Neue Aufl.

Sickel, Naturbeschreibung und Technologie. Magdeburg, 1822.

Brosenius, Technologie für Schüler. 1826.

Struve's Lehrbuch des menschlichen Körpers und der Gesundheitslehre.

Bildung des moralischen und religiösen Gefühls.

A. Siebeck, Seelenlehre für Kinder, deren Freunde und Lehrer. Leipzig, 1835.

Dessen kurzer Leitfaden zur Seelenlehre für Kinder. Leipzig, 1833.

Maaß, Versuch über die Einbildungskraft.

Derselbe, über die Leidenschaften. 1805.

Derselbe, über die Gefühle und Affecte. 1811.

Platner's philosophische Aphorismen. Thl. 2.

Heinroth, von den Grundfehlern und ihren Folgen. 1828.

Schuderoff's Briefe über die moralische Erziehung. 1796.

Ziemßen, über Entstehung des Gehorsams in der Erziehung. Greifswald, 1805.

Villaume, über das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder und vom Eigensinne derselben. Th. 2.

Snell's Versuch über den Ehrtrieb. Frankfurt a. M. 1800.

Zerrenner, Grundsätze der Schuldisciplin. Magdeburg, 1826.

Campe, über die Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit in den Belohnungen u. Strafen. Thl. 10. Braunschweig, 1788.

Nösselt, von der Erziehung zur Religion. Halle, 1774.

Greiling, über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung. Leipzig, 1794.

Ewald, über den Geist der Pestalozzi'schen Bildungsmethode. Bremen, 1805.

Schwarz, Religiosität, was sie sein soll und wodurch sie befördert wird. Gießen, 1792.

Salzmann, über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. 3te Aufl. 1819.

G. F. Seiber's, Religion der Unmündigen. 18te Aufl. Erlangen, 1806.

Ueber Töchtererziehung.

Burton, Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten. 2 Bde. aus dem Engl. von C. F. Weiß. Leipzig, 1798–99.

F. G. Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung für die gebildeten Stände. 2te völlig umgearbeitete Aufl. 1836.

Betty Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Leipzig, 1814.

Dieselbe, über die Bildung der Frauen. Bremen, 1815.

Schubart, die Schule der weiblichen Jugend. Berlin, 1828.

Teschner, Grundsätze der Mädchenerziehung. Breslau, 1829.

Fecht, Briefe über Töchterbildung. Heidelberg, 1831.

Schule der Weisheit, Tugend und Weiblichkeit. Stuttgart, 1805.

Wilmsen, Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen. Berlin, 1820.
Ziegenbein, Lesebuch für Deutschlands Töchter. 2 Bde. 3te Aufl. 1819.
Hoffmann, Lesebuch für höhere Töchterschulen. 3 Curs. Halle. 1835.
Sickel, Lebensbilder für die reifere weibliche Jugend gebildeter Stände, Magdeburg, 1834.
Glatz, Sittenlehre für junge Mädchen in Beispielen und Erzählungen. 2 Thle. Frankfurt, 1807.
Derselbe, Theone. 2 Bde. 4te Aufl. 1828.
Beispiele des Guten aus dem weiblichen Wirkungskreise. Stuttgart, 1835.
G. F. Niemeyer, Vermächtniß an Helene von ihrem Vater. 5te Aufl. Frankfurt, 1818.
Gutmann, moralische Erzählungen für junge Mädchen. 2 Thle. Leipzig, 1816.
Spieker, Emiliens Stunden der Andacht und des Nachdenkens. 5te Aufl. Leipzig, 1828.
Funk's Lehrbuch zum Unterricht für Töchter. 2 Bde. Berlin, 1801.
Metzler's angewandte Naturgeschichte und Naturlehre für Mädchenschulen. Freiberg, 1822.
Desselben Unterricht in den häuslichen Pflichten und der Technologie. Frankfurt, 1810.
Brosenius, Waarenkunde für Töchter. Leipzig, 1827.
Nösselt, die allgemeine Geschichte für Mädchen. 3 Bde.
V. A. Jäger, die allgemeine Geschichte für die weibliche Jugend. Stuttgart, 1835.

Einzelne Erziehungs- und Unterrichtsmethoden.

J. Ith, amtlicher Bericht über die Pestalozzi'sche Anstalt und deren neue Lehrart. Bern, 1802.

v. Türk, Briefe aus München-Buchsee. 1806.
Ewald, Geist der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode. 1805.
Steinmüller, Bemerkungen gegen Pestalozzi'sche Unterrichtsmethode. 1803.
Snethlage, Bemerkungen über Pestalozzi'sche Lehrmethode. 1803.
Zerrenner, Mittheilungen und Winke, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend. Magdeburg, 1834.
A. Dürietz, Jacotot's Lehrmethode, oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für Jedermann faßlich dargestellt, nach der 5ten Aufl. übersetzt von Krüger. Zweibrücken, 1830.

Schulschriften.

I. Schulwesen im Allgemeinen.

A. F. Pauli, Versuch einer vollständigen Methode für den gesammten Cursus der öffentlichen Unterweisung. 3 Thle. 1785—99.
Ohlert, Elementarschule, Bürgerschule, Gymnasium. Königsberg, 1826.
J. P. C. Greverus, Ideen zu einer Revision des gesammten Schulwesens. Oldenburg, 1836.
K. v. Bonstetten, über Nationalbildung. Berlin, 1806.
K. S. Zachariä, über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig, 1802.
W. T. Krug, der Staat und die Schule. Leipzig, 1810.
Schultheß, Verhältniß der wissenschaftlichen Anstalten zum Staat, in Henke's Museum, Bd. 1, Stck. 4.
J. B. Graser, das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit ꝛc. Bayreuth, 1835.

W. Götte, Ideen über Erziehung und Unterricht im Geiste der Monarchie. Braunschweig, 1837.
Bernhardi, Ansichten über die Organisation gelehrter Schulen. S. 135.
F. Gessert, Handbuch der Schuldisciplin. Regensburg, 1835.
K. Chr. Weckherlin, über die Einrichtung der Schulen in Bezug auf körperliche Gesundheit der Jugend. Stuttgart, 1799.
K. v. Türk, über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schulanstalten. Neu-Strelitz, 1806.

II. Besondere Schulen.

A. Kleinkinderschulen.

Krummacher, Kinderwelt, S. 128.
Theod. Heinsius, Verhältniß der Moralität zur Intelligenz in der Pädagogik unserer Zeit. Glogau, 1835.
F. Maison, Bemerkungen über die Kleinkinder-Warteschulen oder Bewahrungsanstalten in Berlin. Berlin, 1835.
J. G. Dobschall, Nachrichten und beurtheilende Bemerkungen über die in der neuesten Zeit in der Provinz Schlesien begonnenen Unternehmungen zur Erziehung sittlich verwahrloster Kinder, nebst Nachrichten über die Kleinkinderschulen in Breslau. Liegnitz, 1837.

B. Elementar- oder Volksschulen.

Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Bde. Duisburg und Essen.
B. G. Denzel's Einleitung in die Elementarschulkunde und Schulpraxis. 3 Thle. Stuttgart. 3te Auflage. 1835.
Desselben Vorschule, ein methodologischer Lehrcursus ꝛc.

C. C. G. Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft. Magdeburg, 1827.

Dessen Methodenbuch für Volksschulen. Magdeburg, 1829.

Dessen Mittheilungen nnd Winke, die Einrichtung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend. Magdeburg, 1834.

F. A. W. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für Lehrer ꝛc. 2 Bde. 1834.

J. A. Dreher, der Elementarunterricht für das Leben und aus dem Leben. Wiesensteig, 1837.

J. B. Spieß, der Unterrichtswegweiser für das Gesammtgebiet der Lehrgegenstände in Volksschulen. Gießen. 3 Bde.

L. Würkert und W. Haan, die Stadt- und Landschule, eine Sammlung aller Schulwissenschaften für Lehrer und Schüler. Leipzig.

J. Hamel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Entstehung und Ausbreitung durch Bell, Lancaster und Andere. Einen Auszug davon mit Bemerkungen hat W. Harnisch herausgegeben. Breslau, 1819.

F. A. W. Diesterweg, Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten. Berlin, 1837.

C. F. G. Baumfelder, die Eckenförder Elementarschuleinrichtung. Dresden, 1835.

A. Overberg, Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster. Münster.

Demeter, vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. 2 Thle. Mainz, 1821.

J. F. Müller, Erziehung in Volksschulen. Kempten, 1823.

J. C. Krüger, Reisen durch Deutschland und die

Schweiz, mit besonderer Rücksicht auf das Schul-, Erziehungs- und Kirchenwesen, auf Schullehrer-Seminarien ꝛc. Leipzig, 1837. 2 Bde.

B. Lützelberger, Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototsschule. Altenburg, 1837.

Wessenberg, die Elementarbildung des Volks in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung. Constanz, 1835.

Vorhek, Entwurf einer Anweisung zur Landbaukunst, mit Rücksicht auf die äußere Einrichtung der Land- und Volksschulen. 2 Thle. Göttingen, 1792.

Felbiger, Anleitung, Schulgebäude auf dem Lande wohl abzutheilen, wohlfeil, dauerhaft und feuerfest aufzuführen. Leipzig, 1783.

Ziegenbein's kleine Handbibliothek für Schullehrer und Freunde der pädagog. Literatur. Magdeburg, 1815.

Wörlein's encyklopädisch-kritisches Repertorium der neuen pädagogischen Literatur. 1828.

E. Fischer, die falschen Erwartungen von der Wirksamkeit der Volksschulen. Eisleben, 1835.

C. Sonntagsschulen.

Macaulay, über die Vortheile der Sonntagsschulen. Aus dem Englischen von Ziegenbein. Braunschweig, 1794.

Die verbesserte Einrichtung der Berliner Sonntagsschulen für Handwerkslehrlinge. Berlin, 1804.

Lehrplan und Organisation der Feiertagsschule zu Bamberg in der Bibliothek Gutsmuths. Mai. 1806.

Karl Preusker, Bausteine, oder Andeutungen über

Sonntags-, Real-, Gewerbschulen ꝛc. 2te Aufl. Leipzig, 1835.

D. Höhere Bürger- und Realschulen.

Natorp, Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. 1804.

Jessen, Entwurf einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Erziehungsschulen in Städten. Altona, 1818.

E. G. Fischer, über die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände. Berlin, 1807.

A. Spilleken, über das Wesen der Bürgerschule, in dessen gesammten Schulschriften. Berlin, 1825.

W. Harnisch, die deutsche Bürgerschule. Halle, 1830.

K. W. Wiecke, die höhere Bürgerschule mit besonderer Rücksicht auf die von dem königl. preuß. Ministerium erlassene Instruction ꝛc. Halle, 1834.

Schreibunterricht.

F. W. Lehmann, vollständige theoretisch-praktische Anweisung zum Erlernen der deutschen und englischen Sprache. Gotha, 1820.

Rieß, Elementarunterricht im Schreiben (ein besonderer Abdruck aus Zerrenner's neuestem Schulfreunde).

C. F. Stein, vollständiger Schreibunterricht, theoretisch und praktisch. Züllichau, 1825.

Mädler, Lehrbuch der Schönschreibekunst. Berlin, 1826.

J. K. Koch, Anleitung für Lehrer in Elementarschulen zu einem wirksamen Schreibunterricht. Magdeburg, 1818.

G. B. Bog, Schreibfibel. Breslau, 1829.

Nädelin, praktische Anleitung zur leichten und gründlichen Erlernung der Schönschreibekunst, nach den Grundsätzen der Castairs'schen oder sogenannten amerikanischen Schreiblehrmethode für Schulen und zum Selbstunterricht. Stuttgart, 1835.

Heinrig, Musterblätter für höhere Kalligraphie. Berlin, 1820—22.

Dessen allgemeine deutsche Schulvorschriften für den ersten Unterricht, mit Anweisung über Körperhaltung, Federschnitt, Wahl des Materials ꝛc. Leipzig, 1818.

C. Hennig, Berlinische Schulvorschriften. Berlin, 1817—19.

J. D. Bollenberg, deutsche Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch beim ersten Unterricht ꝛc. Elberfeld, 1834.

Desselben englische Vorschriften. Ebendas., 1834.

C. Kortmann, allgemeine kalligraphische Schulvorschriften. 5 Hefte. Berlin, 1826—31.

Stubba, kalligraphische Wandvorschriften. 16 Tafeln und 3 Beilagen. Sorau, 1834.

Kühn, lithographirte Normal-Schreibbücher, liniirt und mit Vorschriften versehen. 10 Hefte. Berlin, 1833.

Adelung, vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie. 2te Aufl. Leipzig, 1790.

P. C. F. Baumgarten, die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Materialien zum Dictiren ꝛc. 3te Aufl. Leipzig, 1828.

Derselbe, Orthographische Vorlegeblätter und Uebungsstücke für Volksschulen. Leipzig, 1828.

Härderer und Offinger, die Rechtschreibeschule, oder geordneter Stoff zu orthographischen Uebungen, welche mit dem ersten Schreibunterricht begin-

nen und mit dem Sprachunterrichte fortschreiten. Bamberg, 1826.

J. M. Laubling, Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erster, vorbereitender Cursus oder Elementar-Orthographie. Erfurt, 1811.

K. F. W. Wander, vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung. Glogau, 1831.

C. E. Douai, Systematische Fundamentallehre im Schön- und Richtigschreiben, ein Hülfsbuch für diejenigen, welche sich durch Selbstübung oder Beistand eines Lehrers unterrichten wollen. Altenburg, 1835.

Ch. J. H. Hahn, practische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunctionszeichen in der deutschen Sprache, nach einer zeitersparenden Methode, nebst einem Hülfsbuche für Lehrer. Leipzig, 1823.

Kopfrechnen.

P. F. Th. Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. 2 Bde. 2te Aufl. Liegnitz, 1821.

A. H. Wilberg, Anleitung im Kopf- und Tafelrechnen für Volksschulen. 2 Thle. mit 150 Taf. Magdeburg, 1819.

M. Desaga, gründliche Anleitung zum schriftlichen Rechnen und zur Kopfrechnung. 2te Aufl. Heidelberg, 1827.

H. F. F. Sickel, Anweisung zum Kopfrechnen. Magdeburg, 1823.

Köhler, Anweisung zum Kopfrechnen nebst Exempel. 3te Aufl. Leipzig, 1816.

J. P. Schellenberg, Anleitung zum Kopfrechnen für Anfänger. Leipzig, 1821.

Ch. G. Scholz, Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. 2 Thle. 3te Aufl. Halle, 1835.

Der Kopfrechner. 2 Aufl. Leipzig, 1818.

Uebungen im Kopfrechnen für Landschulen von Landschullehrer. 2te Aufl. Leipzig, 1817.

Reichel, Anleitung zum Kopfrechnen. 6te Aufl. Wien, 1822.

J. J. Haug, Kopfrechnungsbüchlein. Freiberg, 1820.

J. G. Schleifer, das Unentbehrlichste beim Kopf- und Tafelrechnen. 2te Aufl. Landshut, 1821.

J. H. Seffer, das Kopfrechnen, angewandt auf Vergleichungsrechnung. Hannover.

Derselbe, das Kopfrechnen, angewandt auf Algebra. Hannover.

C. F. Stang, die fünf Lehrgänge des Kopfrechnens. Hannover, 1820.

A. Stubba, Sammlung von 400 algebraischen Aufgaben, nebst Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse. Sorau und Bunzlau, 1832.

W. Wedemann, arithmetische Uebungen. Weimar und Ilmenau, 1835.

Unterhaltende und belehrende Beispiele zur Uebung im Kopfrechnen. Gotha, 1811.

Chr. Petersen, über das Kopfrechnen. Allg. Schulzeitung, 1826, Abtheil. I., Nr. 1, S. 7 ff.

Länder- und Völkerkunde.

J. G. E. Cannabich, kleine Schulgeographie, oder eröer Unterricht in der Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Schulklassen. 12te Aufl. Weimar und Ilmenau, 1835.

W. F. Volger, Lehrbuch der Geographie. 1ster Cursus: Leitfaden ꝛc. 7te Auflage. Hannover,

Hahn, 1834. 2ter Cursus: Schulgeographie für die mittleren Klassen der Gymnasien ꝛc. 4te Aufl. Ebendaselbst, 1835.

A. C. Cammerer, Lehrbuch der neuesten Erdkunde für den Unterricht und für jeden Freund dieser Wissenschaft. 7te Aufl.. Kempten, Dannheimer, 1834.

C. G. D. Stein, kleine Geographie für Gymnasien und Schulen, umgearbeitet von F. Hörschelmann, durchgesehen von K. Vogel und K. F. Kurth. 20te Auflage. Leipzig, Hinrichs, 1836.

F. C. Selten, hodegetisches Handbuch der Geographie. 3 Bdch. Halle, Schwetschke (1stes Bändchen für Schüler, Grundlage beim Unterricht in der Erdbeschreibung. 9te Aufl. 1836. 2tes Bdch. für Lehrer: über den Gebrauch der Lehrhülfsmittel beim Unterricht in der Erdbeschreibung. 3te Aufl. 1836. Das 3te Bändchen enthält 4000 geographische Aufgaben und Fragen.

A. v. Roon, Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde ꝛc., für einen stufenweisen Unterrichtsgang berechnet und entworfen. 3 Abtheilungen. 2te Aufl. Berlin, 1835.

Dessen Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde, ein Leitfaden für höhere Schulen ꝛc. 2 Abtheil. mit einem Anhang nebst 26 Tabellen. Berlin, 1832.

Volger, Anleitung zur Völker- und Länderkunde für Bürger- und Landschulen, so wie zum Selbstunterricht. 2 Abtheil. 3te Aufl. Hannover, Hahn, 1833.

Dessen Handbuch der Geographie. 2 Thle. 3te Aufl. Ebendaselbst.

Cannabich, Lehrbuch der Geographie nach den neue-

sten Friedensbestimmungen. 13te Aufl. Ilmenau, 1832.

Dessen Hülfsbuch beim Unterricht in der Geographie für Lehrer, die sich meiner oder auch anderer Lehrbücher bedienen. Zugleich zum Nachlesen für Freunde der Erd- und Länderkunde bestimmt. 1s—16s Hft. Eisleben, 1833.

Th. Schacht, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, mit besonderer Rücksicht auf politische und Culturgeschichte. 2te Aufl. im Ch. und Taf. Mainz, 1836.

J. G. Sommer, Lehrbuch der Erd- und Staatenkunde (in 3 Bdn.). 1ster Bd. Prag, 1835.

L. W. Meineke, allgemeines Lehrbuch der Geographie für Militairschulen und Gymnasien, wie zum Selbststudium. 3te Aufl. Magdeburg.

J. G. A. Galletti, allgemeine Weltkunde, oder geographisch-statistisch-historische Uebersicht aller Länder ꝛc. 8te Aufl., besorgt von Cannabich. Leipzig, 1835.

Handbuch der politischen Erdbeschreibung, nach A. Balbi, Abrégé de Géographie, für Deutschland frei bearbeitet und vervollständigt von K. Andree. 2 Bde. Braunschweig, 1834.

Hausbuch des geographischen Wissens. Eine systematische Encyklopädie der Erdkunde für die Bedürfnisse der Gebildeten jeden Standes. Frei bearbeitet nach dem Abrégé de Géographie des A. Balbi von Cannabich, Littrow, Sommer, Wimmer und Zeune. 2 Bde. mit Karten. Güns, 1834—35.

K. F. V. Hoffmann, die Erde und ihre Bewohner. 4te Aufl. m. K. u. Ch. Stuttgart, Scheible, 1835.

L. G. Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten

aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 3 Thle. Halle, 1833.

C. G. D. Stein, Handbuch der Geographie und Statistik für die gebildeten Stände. Nach den neueren Ansichten bearbeitet von F. Hörschelmann. 6te Aufl. 3 Bde. Leipzig, 1833.

C. Crüger, Handelsgeographie, oder Beschreibung der Erde, was sie für den Kaufmann ist. Herausgegeben von Langhenie. 4 Thle. Hamburg, 1834—36.

C. F. A. Nischwitz, Handelsgeographie. Ein Handbuch für Handels-, Gewerbs- und andere höhere Schulanstalten, so wie für Kaufleute ꝛc. 1ster od. allgem. Thl. Leipzig, 1835.

L. Schuch, Grundzüge der reinen Geographie nach den neueren Ansichten. Als Leitfaden zum geographischen Unterricht, sowohl in Gymnasien als Militairschulen. Coblenz, 1829.

K. v. Raumer, Lehrbuch der allgemeinen Geographie. 2te Aufl. mit Kart. Leipzig, 1835.

A. Zeune, allgemeine naturgemäße Erdkunde, mit Bezug auf Natur- und Völkerleben. 2 Bde. mit Karten. Berlin, 1833.

A. F. Büsching, Erdbeschreibung (zuerst 1754, Hamburg, 8te Aufl. 1787.; n. des Verfassers Tode fortgesetzt von Ebeling (America), Bruns, Hartmann (Africa), Sprengel, Wahl (Asien), 22 Bde.).

Neueste Länder- und Völkerkunde (von T. F. Ehrmann, H. Schorch ꝛc.), bis jetzt 22 Bde. Weimar, 1806 ff.

Vollständiges Handbuch der neuesten Erdbeschreibung von A. C. Gaspari, G. Hassel, J. G. F. Cannabich, J. C. F. Gutsmuths und F. A. Uckert. 23 Bde. Weimar. Geograph. Institut. 1819—32.

Schütz, allgemeine Erdkunde, oder Beschreibung aller Länder der fünf Welttheile ꝛc. Neu bearbeitet von einem Vereine mehrerer Gelehrten. In 30 Bänden mit Karten. Wien, 1829—34.

C. Ritter, die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums uud Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften. Berlin, 1834.

J. E. Bode, Anleitung zur Kenntniß der Erdkugel. 3te Aufl. Leipzig, 1820.

C. E. Schmidt, Lehrbuch der mathematischen und physischen Geographie. 2 Thle. mit Karten. Göttingen, 1829—30.

G. Sommer, Gemälde der physischen Welt, oder unterhaltende Darstellung der Himmels- und Erdkunde. 6 Bde. Neueste Aufl. Prag, Calve, 1831—34.

A. Wimmer, kosmologische Vorschule zur Erdkunde. 1833.

L. Kämtz, Lehrbuch der Meteorologie. 3 Bde. Halle, 1831—36.

A. v. Hoff, Geschichte der durch Ueberlieferung nachgewiesenen natürlichen Veränderungen der Erdoberfläche. 3 Thle. Gotha, 181822—34.

A. v. Humboldt, Ansichten der Natur. 2 Bde. 2te Aufl. Stuttgart, 1825

J. Löwenberg, das Meer und die merkwürdigsten Seereisen unserer Zeit ꝛc. mit Karten. Berlin, 1834.

F. M. Richter, die Wasserwelt, oder das Meer und die Schifffahrt im ganzen Umfange ꝛc. 1ster Bd. Dresden, 1834.

C. Schirlitz, Leitfaden für den Unterricht in der alten Geographie. 2te Aufl. Halle, 1834.

Dessen Handbuch der alten Geographie m. Ch. Ebendaselbst, 1822.

L. Sickler, Handbuch der alten Geographie für Gymnasien und zum Selbstunterricht. 2 Thle. 2te Aufl. Cassel, 1833.

Volger, vergleichende Darstellung der alten, mittleren und neuen Geographie. Hannover, Hahn, 1832.

Koch, deutsch-lateinisch vergleichendes Wörterbuch der alten, mittleren und neun Geographie. Leipzig, 1835.

Vergleichendes Wörterbuch der alten, mittleren und neueren Geographie von Bischoff und Möller. Gotha, 1829.

A. Wimmer, vollständige Geschichte der Erdkunde und ihrer Fortschritte durch Entdeckungsreisen, Schifffahrt und Handel. Wien, 1833.

Dessen Enthüllung des Erdkreises, oder allgemeine Geschichte der geographischen Entdeckungsreisen zu Wasser und zu Lande für alle Stände. 5 Bde. Wien, 1834.

Meusel, Lehrbuch der Statistik. 4te Aufl. Leipzig, 1817.

v. Malchus, Statistik und Staatenkunde. Stuttgart, 1826.

W. Schubert, Handbuch der allgemeinen Staatenkunde von Europa. 1sten Bandes 1ster und 2ter Theil. Königsberg, 1836.

Genealogisch-historisch-statistischer Almanach. Weimar, Industrie-Comptoir. Seit 1823.

F. A. Rüder, genealogisch-geschichtlich-statistisches Jahrbuch, 1831—35. Leipzig, Köhler. 1836 Wigand.

Miniaturgemälde aus der Länder- und Völkerkunde ꝛc. Pesth und Leipzig, 1816.

Bilder-Magazin für allgemeine Weltkunde. Nebst

einer ausführlichen Beschreibung. Leipzig, seit 1834.

Gemälde der Länder und Völker, mit Bezug auf ihre Geschichte. Rechtmäßige Ausgabe des Univers pittoresque mit den Original-Stahlstichen. Frankfurt, seit 1834. 1—3te Serie (jede zu 24 Lieferungen).

Die Nationen der Erde in ihren Trachten und Sitten. 40 lithogr. Blätter. Breslau.

M. C. Sprengel, und T. F. Ehrmann, Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisen. 50 Bde. Weimar, 1800—14.

Neue Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisebeschreibungen, herausgegeben von F. J. Bertuch (nach Bertuch's Tode bearbeitet und herausgegeben von mehreren Gelehrten.) Weimar, 1815—35.

Reisen und Länderbeschreibungen der älteren und neuesten Zeit, eine Sammlung der interessantesten Werke über Länder- und Staatenkunde, Geographie und Statistik. Herausgegeben von E. Widenmann und W. Hauff. Stuttgart, Cotta, 1835.

Cabinets-Bibliothek der neuesten Reisen und Forschungen im Gebiete der Länder-, Völker- und Staatenkunde. Herausgegeben von H. Berghaus. Berlin, 1834.

W. Harnisch, die wichtigsten neuern Land- und Seereisen, für die Jugend und andere Leser bearbeitet. Leipzig, 1829—32.

v. Krusenstern, Reise um die Welt in den Jahren 1803—6. 3 Thle. Petersburg, 1810.

A. v. Kotzebue, Reise um die Welt in den Jahren 1823—26. Weimar, 1836.

A. v. Chamisso, Reise um die Welt. 2 Thle. Leipzig, 1836.

J. G. Sommer, Taschenbuch zur Verbreitung geographischer Kenntnisse. Eine Uebersicht des Neuesten und Wissenswürdigsten im Gebiete der gesammten Länder- und Völkerkunde. Prag, 1823—36.

K. F. V. Hoffmann's Jahrbuch der Reisen und neuesten Statistik. Stuttgart, 1833.

Allgemeine geographische Ephemeriden. 50 Bde. Weimar, 1795—1816.

Hertha, herausgegeben von H. Berghaus und Hoffmann. Stuttgart, 1825.

Annalen der Erd-, Völker- und Staatenkunde, herausgegeben von Berghaus. 14 Bde. Berlin, 1830—36.

Ethnographisches Archiv, herausgegeben von F. A. Bran. 39 Bde. Jena, 1818—36.

G. Hassel, geographisch-statistisches Handwörterbuch. 2 Bde. Weimar, 1817.

Stein, geographisch-statistisches Zeitungs-, Post- und Comptoir-Lexion. 4 Bde. Leipzig, 1821.

B. Ritter, geographisches Comptoir- und Zeitungslexicon, oder Beschreibung aller bekannten Länder ꝛc. in alphabetischer Ordnung. Leipzig, 1835—36.

v. Schlieben, neues geographisch-statistisches Handlexicon aller Länder der Erde. Weimar, 1836.

C. Ritter, Europa, ein geographisch-statistisches Gemälde. 2 Bde. Frankfurt a. M., 1811.

K. F. V. Hoffmann, Europa und seine Bewohner. Ein Hand- und Lesebuch für alle Stände. 8 Bde. Stuttgart, 1834.

v. Malchus, Handbuch der Militair-Geographie, oder Erd- und Staatenkunde von Europa mit specieller Beziehung auf Kriegführung. Heidelberg, 1834—35.

v. Schlieben, Staatengeographie der Länder und Reiche von Europa. Halle, 1833.

G. Hassel, Lehrbuch der Statistik der europäischen Staaten. Weimar, 1822.

J. F. Schouw, Europa, physisch-geographische Schilderung mit einem Atlas. Kopenhagen, 1833.

Bory de St. Vincent, Gemälde der iberischen Halbinsel, aus dem Französischen von Mone. Heidelberg, 1827.

de la Motte, Spanien. Ein Handbuch für Zeitungsleser. Aus dem Französischen von Brinkmeier. Braunschweig, 1836.

E. M. Arndt, Reise durch einen Theil von Deutschland, Ungarn, Italien und Frankreich im Jahre 1830. 2 Bde. Leipzig, 1831.

C. F. Mylius, Fußreise durch das südliche Frankreich und einen Theil von Oberitalien. 2 Bde. Erlangen, 1827—31.

W. Menzel, Reise nach Italien. Stuttgart, 1836.

Tomasini, Spaziergang durch Calabrien und Apulien. Constanz, 1828.

M. Lutz, vollständige Beschreibung des Schweizerlandes. Aarau, 1835.

Beobachtungen auf Reisen in und außer Deutschland, von A. H. Niemeyer. 5 Thle. Halle, 1820.

F. v. Raumer, England im Jahre 1835. 2 Bde. Leipzig, 1836.

Schopenhauer, Reise durch England und Schottland. 2 Bde. Leipzig, 1818.

E. M. Arndt, Reise durch Schweden. 4 Thle. Berlin, 1806.

F. W. Schubert, Reise durch Schweden, Norwegen, Lappland und Ingermanland. 3 Bde. Leipzig, 1823—24.

K. F. V. Hoffmann, Deutschland und seine Bewohner, ein Handbuch der Vaterlandskunde für alle Stände. Stuttgart, 1836.

A. v. Humboldt, Fragmente einer Geologie und Klimatologie Asiens. Berlin, 1832.

Cochrane, Fußreise durch Rußland und die sibirische Tatarei. 1825.

Griffith, neue Reise in die Türkei und Arabien, aus dem Englischen von M. Müller. Leipzig, 1813.

Pouqueville, Reise in Griechenland, aus dem Französischen von Sickler. Meiningen, 1825.

Volney, Reise nach Syrien und Aegypten. 2 Thle. Jena, 1789.

Lamartine, Reise in den Orient, aus dem Französischen von G. Schwab und Demmler. 4 Bde. Stuttgart, 1834.

K. v. Raumer, Palästina. Leipzig, 1832.

Fraser, historische und beschreibende Darstellung von Persien. 1836.

Porter, Reise in Georgien, Armenien und Persien. 1833.

K. Ritter, Landeskunde von Indien. 1830.

Olivier, Land- und Seereisen im Niederländischen Indien. 1829.

Staunton, Gesandtschaftsreise nach China. 2 Bde. Hamburg, 1789.

J. Löwenberg, Afrika. Geschichte der geographischen Entdeckung in diesem Erdtheile. Berlin, 1835.

Ebeling, Erdbeschreibung von Amerika. 7 Thle. Hamburg, 1793—1816.

W. Irving, Ausflug auf die Prairien zwischen dem Arkansas und Red-River. Stuttgart, 1835.

Flinder, Reise nach dem Australlande. 1816.

Naturgeschichte.

A. F. Büsching's Unterricht in der Naturgeschichte für diejenigen, welche wenig oder noch gar nichts davon wissen. Nürnberg, 1814.

G. C. Raff's Naturgeschichte für Kinder. Göttingen, 1819.

J. M. Bechstein, kurzgefaßte gemeinnützige Naturgeschichte des In- und Auslandes. 2 Thle. in 4 Bänden. Leipzig, 1792—97.

L. Oken, Naturgeschichte für Schulen. Leipzig, 1830. m. Kpfrn.

Dessen allgemeine Naturgeschichte für alle Stände. 6 Bde. Stuttgart, 1832—36.

F. P. Wilmsen, Handbuch der Naturgeschichte für die Jugend und ihre Lehrer. Berlin, 1821.

H. R. Schinz, Naturgeschichte für Schulen. 2te Ausg. Zürich, 1834.

v. Schubert, die Geschichte der Natur, als 2te Aufl. der allgemeinen Naturgeschichte. 2 Bde. Erlangen, 1835—36.

H. O. Lenz, gemeinnützige Naturgeschichte. Gotha, 1831—36.

J. F. Krüger, Handbuch der Naturgeschichte für Schulen und zum Selbstunterrichte. Quedlinburg, 1832—1836.

Volks-Naturgeschichte, nach den besten Quellen und Hülfsmitteln gemeinfaßlich bearbeitet von H. Reball. Stuttgart, 1837.

Naturgeschichte der drei Reiche. Zur allgemeinen Belehrung bearbeitet von G. W. Bischoff, J. R. Blum, H. G. Bronn, K. C. v. Leonhard, F. S. Leuckardt und F. S. Voigt. Stuttgart, 1836.

Naturhistorischer Atlas, mit Erläuterungen von A. Goldfuß. Düsseldorf, 1824—36.

Volkssouverainetät ist die dem Volke beiwohnende oberste Machtvollkommenheit im Staate. Der Begriff der Volkssouverainetät tritt zuerst auf in den Schriften der französischen Staatsrechtslehrer seit Jean Jacques Rousseau's Theorie über den Staatsvertrag (Contract social). Von ihnen ging die Volkssouverainetät in die, von der französischen Nationalversammlung am 1. October 1789 bekannt gemachte Erklärung der Rechte des Menschen und Bürgers (§. 3) und daraus in die erste französische Constitution (vom 3. September 1791, Tit. I. act. 1) mit den Worten über: La souveraineté est une et indivisible, inalienable et imprescriptible: elle appartient à la nation. Erwähnt wird der Volkssouverainetät noch in der Erklärung der Rechte und Pflichten des Menschen und Bürgers vom 23. September 1795 (§. 13); aber schon in der vierten französischen Constitution (vom 13. December 1799), derselben, welche den nachmaligen Kaiser Napoleon auf 10 Jahre zum ersten Consul erklärte, ist ihrer nicht mehr gedacht. In dem flüchtigen Entwurfe zur fünften Constitution (vom 6. April 1814, §. 2) machte der französische Senat den schwachen Versuch, die, auf eine Volkssouverainetät hindeutenden Worte: „Das französische Volk beruft frei auf den Thron von Frankreich Ludwig ꝛc." der Verfassungsurkunde einzuverleiben, erhob aber, gewohntermaßen, keinen Streit, als Ludwig XVIII. diese Verfassungsurkunde gar nicht annahm und nicht nur eine neue Charte oktroyirte, sondern in derselben sogar das Recht des Königs zur Wiederergreifung der Regierung auf die, dem Könige zustehende Souverainetät mit den Worten gründete: Nous avons considéré que etc. l'autorité toute entière résidât en France dans la persomne du Roi etc. Mit dieser stolzen Erklärung schien die Inthronisirung

der Legitimität für ewige Zeiten geschehen; allein schon 1830 entfloh Karl X. aus dem empörten Frankreich, und die Deputirten-Kammer strich am 7. August jenen legitimistischen Eingang der Charte von 1814 aus: Comme blessant la dignité nationale, en paraissant octroyer aux Français des droits qui leur appartiennent essentiellement etc. Zugleich übte die Deputirtenkammer in dieser Erklärung das höchste Recht der Volkssouverainetät aus, indem sie den französischen Thron für erledigt erklärte (vacant en fait et en droit).

Die wahre Bedeutung der Volkssouverainetät kann sich nur im demokratischen Staate geltend machen; im Zwitterwerk des Constitutionalismus wird sie stets ein so vager Begriff bleiben, als dieser selbst.

Welcher Fortschritt durch die beiden Revolutionen von 1830 und 1848 in der politischen Begriffsbestimmung gethan worden ist, zeigt sich uns am belehrendsten, wenn wir uns die Mühe nehmen, einmal gerade über einen Gegenstand, wie die Volkssouverainetät, die Meinung sogenannter gemäßigter Publicisten des alten Schlages anzuhören. Da lautet es so: „Die gemäßigten Publicisten, wenn sie auch den Staatsvertrag mit Rousseau als den Grund aller Staaten ansehen, meinen denn doch, daß, wenn man auch den Volkswillen, durch welchen der Staatsvertrag zu Stande gekommen sei, mit dem Namen Volkssouverainetät belege, er nichts desto weniger unter dem Gesetze des Rechts stehe, und also, wenn er sich einmal gültig ausgesprochen habe, nicht wieder beliebig geändert werden könne. Die Lehre von der Volkssouverainetät sage also weiter nichts, als daß die oberste Gewalt im Staate vom Volke ausgehe und daß eine, von der Nation frei anerkannte Regierung eine vollkommen rechtmäßige sei, so daß selbst eine Usurpation auf diese Weise zu einer rechtmäßi-

gen Regierung werden könne. Weil der große Hause sich nicht selbst zu regieren vermöge, so könne das Volk seine aktive Souverainetät nicht behalten, sondern es müsse einen Souverain wählen, an welchen die gesammte Volkssouverainetät übergehe. Denn Volkssouverainetät im demagogischen Sinne, so daß die Majestät im Volke liege, daß die höchste Regierungsgewalt von demselben und in seinem Namen nach Belieben und ohne Beschränkung ausgeübt werden könne, sei ein Unding und eine höchst gefährliche Lehre. Die Volkssouverainetät sei aber eben so wenig nur die höchste Gewalt, der Inbegriff der Befugnisse der Regierung; dies wäre eine Verwechselung des Theiles mit dem Ganzen. Sie sei die, im Gesammtvereine liegende ursprüngliche Machtvollkommenheit, die im Moment des Zusammentretens zum Staate durch den Staatsvertrag in die Hand des Regenten niedergelegt werde. So finden einige, der constitutionellen Monarchie ergebene Politiker in der Volkssouverainetät und dem Staatsvertrage den Weg zu jener Monarchie. Andere Politiker dieser Schule verwerfen jedoch die Volkssouverainetät, indem sie den Monarchen als Souverain für den Repräsentanten der völligen Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des gesammten Volkes und Staates nach allen Bedingungen und Ankündigungen seines innern und äußern Lebens erklären, dem Regenten eines nicht selbstständigen und nicht unabhängigen Volkes die Souverainetät absprechen, und so in dieser Souverainetät den höchsten, keinem Andern unterworfenen Willen in Hinsicht des verfassungsmäßigen Antheils an der gesetzgebenden Gewalt und im Uebrigen in Hinsicht auf die gesammte Macht finden. Sie erklären ihn darum für erhaben auch über die Stellvertreter des Volks, rücksichtlich ihres Antheils an der gesetzgebenden Gewalt, weil dieser nur scharf begrenzt

und mit keinem Antheil an der vollziehenden Gewalt versehen, bloß auf die Dauer der Funktion beschränkt und der Einheit ermangelnd sei. Sie erklären die Volkssouverainetät für einen schielen Begriff, weil die Masse des Volks der Einheit entbehrt, die in der Souveraineiät als höchstem Willen und höchster Macht vorausgesetzt wird, und sie gestehen eine Volkssouverainetät nicht einmal im Naturzustande zu, weil die vertragsmäßige Begründung des Staates den Naturzustand für immer aufhebt. Alle auf den Staatsvertrag bauenden Politiker müssen jedoch zugestehen, daß das Volk für sich daraus jedenfalls das Recht folgern würde, den Staatsvertrag seinerseits umzustoßen, wenn nach der Meinung der Mehrzahl dieses Haufens der Fürst den Staatsvertrag gebrochen haben sollte. Gegen dieses factische, dem gemeinen Menschenverstande zusagende Einschreiten würde die rechtlich begründete Behaupten, daß, wenn Ein Theil von einem Contracte abgeht, der andere nur dessen Erfüllung, nicht auch seinerseits die Aufhebung des Vertrags verlangen könne, nichts wirken. So erscheint die Lehre vom Staatsvertrag eben so gefährlich, wie die von der Volkssouverainetät, und diejenigen Politiker, welche, an ihrer Spitze der berühmte Karl Ludwig v. Haller, sich rein auf den historischen Gesichtspunkt stellen, und weil die Erfahrung der Annahme eines ausdrücklichen Staatsvertrags widerspricht, alle landesherrlichen Rechte aus der Unabhängigkeit und dem Grundbesitze ableiten, so erst Stamm- und Familienhäupter, dann nach und nach Könige, als factisch entstanden, nirgends aber eine Volkssouverainetät der Urwelt, in der Geschichte erblicken, haben offenbar ein sichereres, mindestens weniger künstliches System.

Es würde die Grenzen dieses Artikels überschreiten, zu untersuchen, ob die Entgegnung der Staats-

vertrags-Politiker, daß der Staatsvertrag da als stillschweigend angenommen anzusehen sei, wo nicht seine ausdrückliche Abschließung nachgewiesen werden könne, durch die Replik der Gegner widerlegt wird, daß zur Annahme eines stillschweigend geschlossenen Vertrags, eine wirklich schlüssige Thatsache gehört, und daß das Leben der Menschen im Staate unter einem Befehlshaber oder Monarchen, eben so wenig den nothwendigen Schluß auf einen Staatsvertrag begründe, als das Leben einer Sklavencolonie unter ihrem Dienstherrn, den Schluß auf die Existenz eines Dienstcontracts zwischen Beiden.

Die umfassendste, den Gegenstand nach allen Seiten erwägende Monographie ist von Fr. Murhard: Die Volkssouverainetät im Gegensatze der so genannten Legitimät. Kassel, 1832. Er tritt aber auf die Seite der Volkssouverainetät gegen die Legitimität.

Volkstheater. Ursprünglich sind alle Theater Volkstheater gewesen: denn die Schauspielkunst entwickelte sich allmälig aus den öffentlichen Spielen und Festen des Volkes. Diese Spiele und Feste wurden bei fast allen Nationen entweder zu Ehren einer Gottheit begangen, oder sie galten dem wiederkehrenden Frühling, der Ernte, der Weinlese u. s. w. Hierbei gab es denn Aufzüge, Gesang, Tanz, öffentliche Reden an das versammelte Volk, Darstellungen aus den religiösen Ueberlieferungen, theils von rein symbolischem, theils von mysteriösem Charakter. Die Geschichte der Götter gab dazu den nächsten Stoff; hiermit verknüpfte sich die Sagengeschichte der Helden und sonstiger Wohlthäter der Nationen, deren Andenken aufbewahrt und dem lebenden Geschlecht erneuert werden sollte. Die Griechen kannten kein anderes Theater als das Volkstheater. Es war ihnen ein Theil des religiösen Cultus, eine Volksbildungsanstalt zur Veredelung der Sitten, zur Erziehung der

Vaterlandsliebe, zur Anreizung des begeisterten Wetteifers, Alles dem Heile und der Größe des Vaterlandes zu opfern.

Von dieser Seite betrachtet erfüllen uns noch heut die Denkmäler und Ruinen der antiken Theater, als Pflanzstätten der Volksbildung und Gesittung, mit Ehrfurcht. Wir wollen sie einmal rasch an unserem Blicke vorübergehen lassen, ehe wir specieller auf unser Thema eingehen. Der Art. Theater, Th. 182 dieser Encyclopädie, enthält folgende Zusammenstellung:

Die ersten Theater oder Schaubühnen bei den Alten waren bloße erhabene Plätze, mit Erde oder Rasen erhöhet, worauf die Zuschauer traten; dann erbauete man sie von Holz, und wenn die Spiele vorüber waren, riß oder trug man sie wieder ab. Das erste Theater bei den Römern von Stein ließ Pompejus in Rom aufführen. Es war nach einem Risse des Theaters von Mytelene gebauet, und erst unter Caligula vollendet, und faßte 40,000 Menschen. Quintus Catulus ließ das Theater zuerst oben mit Tapeten und mit gedruckten Teppichen, Purpurdecken, überziehen, damit das Volk vor der Witterung geschützt war, besonders vor der Hitze. Dieser Gebrauch war durch Catulus aus Campanien nach Rom gebracht worden; späterhin nahm man die feinste und köstlichste ausländische Leinwand dazu, und Nero ließ sogar einen Teppich, der mit Gold geschmückt und in dessen Mitte sein Bildniß gestickt war, wie er, von Gestirnen umgeben, den Sonnenwagen lenkt, dazu nehmen. Pompejus ließ zuerst die Wege zwischen den Sitzen mit Wasser besprengen, um die Luft zu erfrischen. Cl. Pulcher ließ die Scene zuerst malen, C. Antonius sie mit Silber, Petrejus mit Golde und Q. Catulus mit Elfenbein auszieren. Dergleichen Theater gab es nun nicht allein

verschiedene zu Rom, sondern auch in anderen Städten, sowohl in Italien, als auch, und besonders, in Griechenlied, ja selbst zu Jerusalem, Cäsarea und Jericho, wo solche Theater Herodes der Große erbauen ließ. Nach den Tempeln waren bei den Griechen und Römern die Schauspielhäuser die vornehmsten Gebäude; denn sie dienten nicht bloß zum Vergnügen, sondern auch zu einem Theile des Gottesdienstes; auch versammelte sich das Volk darin, wenn öffentliche Angelegenheiten, Staatssachen verhandelt werden sollten, wobei dieses seine Stimme zu geben hatte. Auch wurden darin zum öftern Uebelthäter bestraft, besonders ausgepeitscht. Da die Theater in Griechenland dem Bacchus geweihet waren, so nannte man sie oft dionysische oder lenäische Theater, und die darauf vorgestellten Stücke nannte man häufig Dionysiaka, und die Schauspieler dionysische Künstler. Thespis zog mit einem Wagen umher, und führte darauf seine Stücke auf, und Susarion gab seine satyrischen Stücke auf einem Brettergerüste. Auch die Römer hatten in der ersten Zeit der Republik, wie schon oben bemerkt worden, nur hölzerne Theater, ja nur Brettergerüste für die Schauspieler, die Zuschauer mußten stehen. Marcus Aemilius Lepidus bauete zuerst ein Schauspielhaus mit Sitzen für die Zuschauer. — Die in Rom erbaueten Theater waren folgende: das balbusische Theater, Theatrum Balbi, in der neunten Region der Stadt; es wurde von dem Cornelius Balbus, einem Enkel des Balbus Gaditanus, der zuerst als ein Ausländer zu Rom triumphirt hatte, erbauet, und dem Augustus zur Liebe, der die Stadt Rom gern mit öffentlichen Gebäuden, die seinen Glanz verherrlichen konnten, geziert oder geschmückt wissen wollte. Er weihte es im Jahre 741 der Stadt Rom, da Tiberius und Quint. Varus

Consuln waren, ein, da es aber sehr tief lag und die Tiber gerade ausgetreten war, so mußte man zu Schiffe dahin fahren. Zu den Zeiten des Titus brannte es ab; dieser Kaiser ließ es aber wieder erbauen. Dieses Theater wurde besonders wegen der schönen Schwibbögen von außen und der übrigen schönen Bauwerke als ein Prachtbauwerk angesehen, welches über 30,000 Sitze für die Zuschauer enthielt. Man will den Ort, wo das Theater in Rom gestanden hat, bei dem Palazzo di Cesarini gefunden haben; weil aber hier drei Theater sehr nahe zusammen kommen würden, auch die Tiber nicht so hoch habe steigen können, als sie gestiegen gewesen, um zu demselben zu gelangen, so muß es näher an dem Flusse gelegen, aber nicht an dem angeführten Orte gestanden haben. — Das Theater des Cassius, Theatrum Cassii, in der zehnten Region der Stadt. Es war seiner Vollendung nahe, als es der Consul P. Cornelius Nasica wieder niederreißen und die Baumaterialien öffentlich versteigern ließ. Cassius war zwar selbst Censor, allein Scipio schien mehr darauf zu sehen, was der Stadt zum Schaden oder Nachtheil gereichen konnte, und ließ daher den Bau nicht vollenden. — Das Theater des Curio, Theatrum Curionis, welches von dem Plinius als eines der sonderbarsten Bauwerke aufgeführt worden. Es war ein doppelter Schauplatz von Holz, von welchem die Rundungen einander entgegen gekehrt waren. Sobald das Schauspiel beendet war, drehte man beide Theater, mit dem darin sitzenden Volke, herum, so daß die gleichen Seiten zusammenkamen, und nun beide Theile ein Amphitheater bildeten. Curio war einer von den Generalen oder Feldherren unter dem Julius Cäsar, der mit nach Afrika ging, um dasselbe wieder zu erobern; er war auch gegen den Varus glücklich, wurde aber vom

Juba geschlagen, worauf er sich aus Verdruß über den Verlust seiner Armee selbst erstach. — Das Theater der Flora, Theatrum Florae, welches sich in der fünften Region der Stadt befand und für einen Circus ausgegeben wird; allein Andere beweisen hinlänglich, daß solches mehr ein Theater, als Circus gewesen sei. Es soll nicht fern von der jetzigen Kirche di Santo Lorenzo in Fonte gestanden haben. — Das steinerne Theater, Theatrum lapideum, welches in der neunten Region der Stadt gestanden haben soll, will man für das Theater des Pompejus ausgeben, weil dieser das erste steinerne Theater in Rom erbauen ließ. — Das Theater des Marcellus, Theatrum Marcelli, in der neunten Region der Stadt, woselbst es Julius Cäsar von besonderer Größe erbauen lassen wollte, auch selbst den Grund dazu legte, da er aber während dieser Zeit erstochen wurde, so wurde der Bau unter Augustus vollendet, der ihm den Namen Theater des Marcellus von dem Sohne seiner Schwester gab, als ob es von diesem erbauet worden. Es konnten darin 30,000 Menschen sitzen. Vitruvius soll der Baumeister desselben gewesen sein, welches aber Philander leugnet, weil einige Fehler in dem dorischen Gebälk desselben sind, die man dem Vitruv nicht zuschreiben kann. Dieses Theater wurde im Jahre der Stadt 743, und also zwölf Jahre nach dem Tode des Marcellus, eingeweiht. Im Jahre 1677 hat von diesem Theater noch ein großer Theil da gestanden, wo jetzt der Palast di Savelli steht. Von den Ueberresten dieses Theaters sollen die großen Baumeister Michael Angelo und Antonius de S. Gallo Vieles haben abtragen lassen, um es in ihren Bauwerken anzubringen, wo es noch jetzt bewundert wird. Wie es im Jahre 1675 ausgesehen hat, findet man in Tab. 38 des Werkes: Vestigi

dell' Antichita di Roma, von Stephan du Perac vorgestellt. Die Gegend, wo es gestanden, heißt la Piazza Montanara. — Das Theater des Pompejus, Theatrum Pompeji, in der neunten Region der Stadt Rom, welches Pompejus der Große, als er aus dem beendeten Kriege mit dem Mithridat zurückkehrte, nach dem Theater, welches er zu Mitylene, wie schon oben angeführt worden, gesehen hatte, aus Steinen erbauen ließ, nur größer und prachtvoller. Er wollte nicht, daß es seinen Namen führen sollte, als ein Werk, welches nicht dem Nutzen der Stadt, oder zu Staatszwecken, sondern dem Vergnügen der Einwohner gewidmet worden, und deshalb ließ er ausſprengen, als lasse es sein Freigelassener Demetrius von dem Gelde erbauen, welches er sich in dem genannten Kriege erworben habe; aber es wurde doch bekannt, daß Pompejus der Urheber dieses Werkes sei, und deshalb ließ er auch, damit er nicht von den Censoren deswegen in Anspruch genommen werden möchte, einen Tempel der siegenden Venus über die Scene bauen, indem er vorgab, daß das Theater nur ein Anhang dieses Tempels sei. Das Theater war so groß, daß es nach Einigen 40,000, nach Andern sogar 80000 Menschen, also das Doppelte, fassen konnte. An der geraden Querseite hatte einen Portikus oder eine Gallerie, die von einem Jeden als ein Meisterstück bewundert wurde, und daher auch zum Muster, dergleichen Gallerien anzubringen, aufgestellt ward. Das Theater selbst war mit den schönsten und seltensten Bildsäulen geziert, worunter besonders die Vorstellungen fast aller Völker bewundert wurden. Nero ließ es, um dem Tiridatus seine Kostbarkeiten zu zeigen, in einem Tage übergolden, welches Einige von dem ganzen Theater, Andere jedoch nur von der Scene und andern Theilen desselben verstehen wollen, man nannte

den Tag, an dem dieses geschehen war, den goldenen. Dieses Theater ist mehrere Male abgebrannt, oder doch vom Feuer stark beschädigt worden, z. B. unter dem Tiberius, dem Titus, dem Philipp von Arabien, bis es zuletzt der König der Gothen, Theodorich, wieder in Stand setzen ließ. Jetzt steht auf dessen Stelle der Palast Ursini. Es war, wie schon oben bemerkt worden, das erste steinerne und also stehende Theater in Rom, nach dessen Muster oder Vorbild auch in den andern Städten des römischen Gebietes steinerne Theater aufgeführt wurden. Von dieser Zeit an wurde auch die Scene mit Marmor bekleidet und bekam marmorne Säulen. Zu gewissen Festen und Spielen wurde die Scene noch prachtvoller ausgestattet, wie schon oben von Nero gemeldet worden. Auch wurde hinter der Scene bei den Lateinischen Theatern ein Säulengang angelegt, welcher den Zuschauern zum Zufluchtsorte bei schlechtem Wettem Wetter diente, wie der Säulengang des in Rede stehenden Pompeji'schen Theaters, nach welchem die übrigen construirt wurden. — Das Theater des Scaurus, Theatrum Scauri, welches Markus Aemilius Scaurus, der Schwiegersohn Sylas, von Holz erbauen ließ, so daß es wieder abgetragen werden konnte, wenn die Spiele vorüber waren. Er war ein Zeitgenosse des Cicero und Cäsar und Aedilis curulis. Dieses Theater zeichnete sich nicht allein durch seine Größe (es konnte 80,000 Menschen fassen), sondern auch durch seine Pracht aus. Die Scene war mit drei übereinander befindlichen Säulenreihen verziert, die 360 Säulen enthielten. Die unterste Reihe war von Marmor und 38 Fuß hoch, die zweite Reihe von Glas, und die dritte von vergoldetem Holze. Zwischen den Säulen standen 3000 Bildsäulen. Was von kostbaren Teppichen, Gemälden ꝛc. nicht in dem Theater

Platz fand, ließ Scaurus nach Tusculanum, einer Villa von ihm, bringen. Seine Sclaven legten aus Bosheit Feuer darin an, so daß der Schaden beim Verbrennen des Landhauses 100 Millionen Sestertien (gegen 5 Millionen Thaler) betrug. Durch den großen Aufwand beim Errichten des Theaters soll Scaurus sich in große Schulden gestürzt haben, und deshalb soll auch Pompejus sein stehendes Theater von Steinen haben erbauen lassen, damit nicht jährlich ein so großer Aufwand erfordert werde. — Man legte das Theater wo möglich an einem freien Platze an; es schloß einen mit Bäumen besetzten und von Alleen durchschnittenen Platz ein, der mit Springbrunnen und Bildsäulen verziert war, also zugleich zum Spaziergange diente, so daß man hier einen doppelten Genuß fand, den Genuß für's Auge und für's Ohr, und den der Bewegung, und damit auch bei den unbedeckten Theatern nicht die Witterung das Vergnügen stören sollte, so führte man einige Zeit nach dem punischen Kriege eine leichte Bedeckung desselben ein, indem man das Theater mit einem Tuche überzog, oder Teppiche, Leinwand ꝛc. darüber spannte, so daß man vor der Hitze geschützt war, und dennoch die Luft ein freies Spiel behielt, wenn sich nämlich ein leichter Wind erhob. Dieses allein reichte aber nicht hin, dieses Vergnügen an schönen Tagen angenehm zu machen, daher ließ Pompejus, wie schon oben angeführt worden, die Wege zwischen den Sitzen mit Wasser besprengen; späterhin gebrauchte man dazu eine Mischung von Wein und Wasser, worin man Safran oder auch Balsam aufweichte, um einen angenehmen Geruch zu verbreiten. Man leitete dies Gemisch durch Röhren, die in den Mauern des Theaters so angebracht waren, daß man sie nicht sehen, aber durch die kleinen Oeffnungen die Wirkungen des Safranweins, der wie ein sanfter Regen herabspritzte,

empfinden konnte. Die Leitung geschah durch unten angebrachte Druckwerke, bis zu den obersten Sitzen, so daß alle Wege erfrischt werden konnten. Auch wurden hin und wieder hohle Bildsäulen, die zur Verzierung dienten, zum Ausspritzen des versetzten Wassers benutzt, indem auch Röhren hineingeleitet, und das Aussprudeln durch den Mund geschah ꝛc. — Von den vielen Theatern in den italienischen Städten, außer den schon oben angeführten und beschriebenen in Rom, haben in der neueren Zeit die zu Pompeji und Herkulanum ausgegrabenen Theater uns eine Vorstellung gegeben, so auch die Theater zu Iguvium, in Umbrien, zu Antium und Pola. In Griechenland kommen die Theater zu Segesta, zu Syrakus und Agyrium auf Sicilien, und die prachtvollen Theater zu Corinth, zu Sparta (wovon noch Trümmer übrig sind), dann zu Epidaurus und Megalopolis auf der Insel Aegina vor. Ferner die Theater zu Cäsarea, Teos, Ephesus, Magnesia, Alabanda, Melasso ꝛc. ꝛc., von denen auch noch Trümmer übrig sind. Wo möglich baueten die Alten ihre Schauspielhäuser immer an dem Abhange eines Hügels oder Berges, und solches aus der Ursache, damit sie auf eine bequeme Art die Sitze für die Zuschauer amphitheatralisch oder stufenweise übereinander anlegen konnten. Bei einem ebenen Platze mußte für die Sitze ein hoher Unterbau angelegt werden. Da die Form des Theaters ein Halbzirkel war, so konnte man nicht immer das Gebäude an jedem Berge nach Wunsch anlegen. Wo dieses also nicht anging, da legte man nur den mittleren Theil der Sitze in dem Berge an, und die beiden vorliegenden Enden erhielten einen Unterbau. Das ganze Gebäude bestand: 1) aus dem eigentlichen Theater oder dem Platze für die Zuschauer in einem Halbzirkel; ferner 2) aus der Scene oder dem

Platze für die Schauspieler in dem Quergebäude, und 3) aus dem Orchester.

Nur weil schon bei den Alten das Theater als Volkssache betrachtet wurde, konnten so würdige Baudenkmale als Zeugen der blühenden Kunst sich bis auf unsere Zeiten erhalten.

Auch das deutsche Theater hatte in den ältesten Zeiten unserer Geschichte den Charakter eines wahren Volkstheaters.

Wir erwähnten schon, das die dramatische Kunst ihre Wurzel in den Spielen, Festen und gottesdienstlichen Gebräuchen hatte. Dies weist auch Eduard Devrient in seiner Geschichte der deutschen Schauspielkunst nach. Bei allen Völkern ist das Drama aus den symbolisch-dramatischen Liturgien hervorgewachsen. Die Inder hielten das Drama für ein Geschenk Brahma's, der es dem Weisen Muni mitgetheilt habe, damit dieser selbst die Genien und Nymphen von Indra's Himmel, dem Luftkreise, darin unterweise. Das indische Schauspiel wird fast immer mit einem Segensspruche eröffnet und entwickelt feierlich oft bloße Gedankeninteressen durch symbolische Gestalten, wie in der „Geburt des Begriffs", oft aber spielt es auch mit den süßesten Neigungen, wie in „Sakuntala und Urwasi", läßt den Spaßmacher gern hinzu, ja es bietet sogar willig einer Anzahl von Liebes-, Intriguen-, Possen- und Pöbelstücken und nicht nur Gesängen und Tänzen, sondern auch Jongleurkünsten der Bühne an.

Das antike Drama der Griechen ist dem unseren schon ähnlicher; aber auch dieses entstand aus gottesdienstlichen Gesängen und Tänzen zu Ehren des geheimnißvoll zeugenden Gottes Dionysos. Viele, auch Luther, behaupteten, daß das dramatische Element dieses Cultus aus dem Judenthume übrrtragen worden sei, daß David's reicher Tempeldienst, die Wech-

selgesänge seiner Psalmen, sein Tanz vor der Bundeslade, die ursprünglich dramatische Form der Bücher Hiob, Judith, Tobias, Esther, so wie des hohen Liedes auf die frühe Existenz eines jüdisch-dramatischen Gottesdienstes schließen lasse. Eine wirkliche dramatische Kunst hat das jüdische Volk niemals gekannt, ja es hat dieselbe sogar mit religiösem Abscheu betrachtet. Eben so wenig konnte bei den Muhamedanern, mit Ausnahme des persischen Volks, von einem Volkstheater die Rede sein, wohl aber bei den Chinesen.

Als Entwickelungsmomente bei dem hellenischen Theater sind die dithyrambischen Chöre mit ihrem Vorsänger und der Wechselgesang zu bezeichnen. Aus dem Wechselgesang bildete sich die Gesprächsform, die den Gang einer Handlung bezeichnete. So gewann der Gottesdienst nach und nach eine mehr national-politische Bedeutung. Das Theater bildete sich aus. Die auf Rädern ruhende Bühne des Thespis, auf welcher die Thaten der Heroen dargestellt wurden, damit sie den tanzenden und singenden Chor überragten, wurde zum Logeion, dem Chor des Volks blieb die niedriger liegende Orchestra, und so ward endlich das griechische Theater, wie wir es noch jetzt bei uns nachahmen.

Da das ganze Volk das Theater besuchte, weil dieses sein Eigenthum war, so waren die Dimensionen ungeheuer, es konnte nicht mit einem Dache versehen werden. Die Recitation des Darstellers mußte gewaltig sein, seine Gestalt mußte er durch den Cothurn erhöhen und der Gesichtsaußdruck durch die Maske starr bleiben.

Bei den christlichen Nationen wurde, wie bei den heidnischen, das dramatische Element schnell zum Cultus herangezogen. „Es war," sagt Devrient, „eine Lebensbedingung für die Bildung der christlichen

Kirche inmitten von Juden und Heiden, unter den Völkern, die nur in Anschauungen und Gefühlen lebten, dem Gottesdienste symbolische Formen, sinnbildliche Handlung zu geben;" damit die Theilnahme der Gemeinde lebendig erhalten werde. Daher ist die Wechselrede der Liturgie der erste dramatische Anfang.

Das liturgische System erschuf aus Antiphonien und Responsorien bald den großen 12stündigen Gottesdienst, die christliche Urliturgie. Bei den einzelnen großen kirchlichen Festen sprach sich das kirchlich dramatische Element noch entschiedener aus. Zu Weihnachten wurde vor der aufgebauten Krippe die Geburt des Heilandes in Wechselgesängen zwischen Engeln und Hirten, zum Feste der unschuldigen Kindlein wurden die Klagen der Mütter von Bethlehem und ihre Flüche gegen Herodes in die Homilie eingeführt. Hauptsächlich aber zeichnete das Osterfest sich aus. Es erschienen zwei junge Priester, in ihre Mäntel nach Sitte der orientalischen Frauen gehüllt (ad similitudem mulierum), welche die beiden Marien vorstellten, wie sie dem Grabgewölbe sich nahten. Dort erschien ein anderer Priester als Engel und sang:

Wen sucht ihr im Grabe, ihr Christusverehrer!

Die Frauen.

Jesum von Nazareth, den Gekreuzigten, du Himmelsbewohner.

Der Engel.

Er ist nicht hier, er ist auferstanden ꝛc.

Allmälig wurde aus dem dramatischen Gottesdienste das gottesdienstliche Drama: „das Mysterium." Zu diesem wurde an gewissen festlichen Tagen in der Kirche eine Bühne aufgeschlagen und von den Geistlichen auf derselben der Inhalt der Liturgie dialogisch vorgestellt: die Geschichte Christi, seine Geburt, sein Leben und Leiden und seine Auferstehung,

so daß also seine Mittlerschaft die erste Aufgabe des christlichen Drama's wurde.

Außer den Mysterien entstanden auch die sogenannten Moralitäten und Schuldramen im Mittelalter.

Nach dem Sturze Roms mit seinen Herrlichkeiten und seinen Abscheulichkeiten, die in den Circenses ihren Höhepunkt erreicht hatten, begann eine neue Culturepoche auf der Basis christlicher Gesittung. Die Geistlichkeit hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Theaterlust der abendländischen Völker auch der Kirche zuzuwenden. Bald erhielten in Italien, Spanien und Frankreich die kirchlich dramatischen Darstellungen eine rasche Ausdehnung und äußeren Pomp. Deutschland blieb darin hinter den übrigen Ländern zurück. Die Kirche mußte bei uns das Theater erst einführen, sie fand noch keines vor mir in jenen ehemaligen römischen Provinzen.

Was bisher als erste Keime der Schauspielkunst im deutschen Volke sich geregt hatte, ging in diese heiligen Spiele auf.

Die Kirchenschauspiele wurden auch in Deutschland anfangs alle in lateinischer Sprache und musikalischer Recitation gehalten. Waren sie doch ein integrirender Theil des Gottesdienstes. Nur Geistliche waren unsere ersten Schauspieler; die jüngeren unter ihnen übernahmen die Frauenrollen. Bald jedoch sah man ein, daß, um den eigentlichen Zweck der kirchlichen Spiele zu erreichen, nämlich um der Gemeinde durch lebendige Anschauung ein wärmeres Interesse für die kirchlichen Geheimnisse einzuflößen, es auch nöthig sei, dabei eine Verständigung durch die Landessprache herbeizuführen. So fing man an, diese als Erklärung und Erweiterung des lateinischen Textes einzumischen. Dasselbe Verfahren war schon auf die anfänglich auch lateinische Predigt angewendet worden, und da die

Kirchenschauspiele ebenfalls eine Bibeltexterklärung, und eine sinnlich wirkende sein sollten, so mußte die deutsche Sprache sich immer mehr dabei geltend machen

Schon zur Zeit Karls des Großen und in seiner Gegenwart soll ein geistliches Spiel in größtentheils niederdeutscher (altfriesischer) Mundart aufgeführt worden sein, dessen Verfasser der Abt Angilbert war.

Es ist rührend zu denken, daß die vaterländische Sprache auf ihrer Kindheitsstufe sich schon bemüht habe, ihrem allerhöchsten Beschützer und Beförderer das Höchste, was die Sprache überhaupt vermag, den dramatischen Ausdruck, als Erstlingsopfer darzubringen.

Den Klöstern, damals den alleinigen Pflanzstätten der Wissenschaft und Künste, gebührt ein großes Verdienst um die erste Ausbildung des geistlichen Dramas, dort haben wir wohl die meisten der Dichter zu suchen, welche die theatralische Feier der kirchlichen Feste vom Weihnachts- bis zum Himmelfahrtstage immer weiter ausdehnten. Wenigstens werden die meisten jener ältesten Handschriften in Klöstern gefunden. Daß selbst die Nonnen in diesen Bemühungen nicht zurückblieben, beweisen die sechs lateinischen Märtyrer- und Bekehrungsgeschichten, welche die Benediktinernonne Roswitha (Helene von Rossov) im Kloster Gandersheim am Harzgebirge im Jahre 980 verfaßt hat. Sie sind aber nicht für die Darstellung, sondern, der Vorrede zufolge, nur geschrieben, um die unter den Klosterfrauen beliebte Lektüre der sechs Komödien des Terenz zu verdrängen. So merkwürdig daher auch diese dialogischen Gedichte sind, so scheinen sie doch, schon um ihrer klassischen Sprachformen willen, in keinem Zusammenhange mit der Fortgestaltung des geistlichen Schauspiels ihrer Zeit zu stehen.

Am deutlichsten zeigt sich der natürliche Uebergang der kirchlichen Gebräuche in die Mysterienspiele an der Leidensgeschichte Christi, welche schon im 11ten Jahrhunderte den hauptsächlichsten Gegenstand des geistlichen Dramas ausmachte.

Bei der vorherrschenden Neigung zu dramatischen Formen im christlichen Gottesdienste war es natürlich, daß man früh darauf verfiel, die ungemein dramatisch geformten Passions-Evangelien von verschiedenen Geistlichen gesangartig recitiren zu lassen; so nämlich, daß einer derselben alle erzählenden Worte des Evangelisten übernahm, ein anderer die des Heilandes, ein Dritter alle Reden der übrigen Personen, der Chor aber, was Volk und Priester sprechen. Wie nahe lag es nun, diese dialogische Recitation auf die Bühne zu versetzen! Es bedurfte zunächst gar keiner Umgestaltung; denn das Drama war noch weit von seiner Selbstständigkeit als „lebendig gegenwärtige Handlung" entfernt, es lag noch ganz in die erzählende Form eingehüllt, nur die sichtbare Gegenwart der Personen und die lebendige Rede gaben der dargestellten Erzählung, den vorgetragenen Dialogen einen theatralischen Charakter. Es fiel daher gar nicht auf, daß eine erzählende Person — wie der Evangelist in der Passion — die Bühne mitbetrat und die Vorgänge im Zusammenhange erhielt.

So haben wir uns nun zu denken, daß bis zum 12ten Jahrhundert hin die Kirche den ganzen Jahreskreis ihrer Feste durch Schauspiele geschmückt hatte. Das Leben Jesu von Weihnacht bis Himmelfahrt bildete den ältesten Cyclus; es sind Schauspiele von der Geburt Christi und der Anbetung der Hirten, der drei Könige vor Herodes und bei Maria, dann vom Bethlehemitischen Kindermorde und der Flucht nach Egypten. Eben so vom Wirken Christi, von seinem ersten Wunder auf der Hochzeit zu Cana, oder von

der Taufe an bis zum Leiden und Auferstehen. Andere Gedichte zeigen den Verkehr des Auferstandenen mit seinen Jüngern und der Himmelfahrt.

Dabei blieb man aber nicht stehen, die Verehrung der Maria erzeugte einen zweiten Kreis, Marienschauspiele, die Verkündigung und Heimsuchung, Dialoge zwischen ihr und dem Gottessohne, die Marienklagen und Mariä Himmelfahrt.

Endlich dehnte man den Kreis der Stoffe noch weiter aus, Heiligengeschichten, wie die von der H. Dorothea, Frohnleichnamsspiele, die Parabel von den klugen und thörichten Jungfrauen, als Prophezeihung des jüngsten Gerichtes, ja das Spiel vom jüngsten Tage selbst, welches das Kirchenjahr abschloß, gaben so dem Gottesdienste des ganzen Jahres kirchliche Schauspiele.

So lange der Text dieser Stücke nur lateinisch war, wurde er durchaus gesungen. Als man deutsche Paraphrasen in gereimten Versen hinzufügte, wurden diese gesprochen, der Bibeltext aber immer gesungen. Die den Handschriften beigefügten Noten bezeugen, daß dies ganz in der recitativischen Weise geschah, welches der katholische Gottesdienst noch heutigen Tages bewahrt.

Zur Verdeutlichung dieser Mischung von Gesang und Rede eine kleine Stelle aus einem Osterspiele, als Jesus die Fußwaschung vornimmt. Das Gedicht lautet:

Petrus.

cantat: Non lavabis mihi pedes in aeterum.
et dicat: Herre Meister, es soll nit sein,
daß du waschest die Füße mein.

Jesus.

cantat: Si non lavabo te, non habebis partem mecum.

dicat: Läßest du dir die Füße nit
Waschen hie zu dieser Zit,
So inhast du sicherlich
Keinen Theil an meinem Rich.

Petrus.

cantat: Domine, non tantum pedes meos, sed et manus et caput:

dicat: Herre, die Rede soll nit sein,
Wasche nit allein die Füße mein,
Wasche mir das Haupt und auch die Hand,
Eh ich so dure werde genannt.

In dieser Weise sind die ganzen Stücke durchgeführt. Der kirchliche Zweck: dem Volke damit eine lebendige Bibelerklärung zu geben, ist augenfällig.

So lange die geistlichen Spiele in der Kirche selbst stattfanden, haben wir uns die Bühne unter dem Singchor aufgeschlagen zu denken. So war sie in unmittelbarer Verbindung mit den Sängern und der Orgel, auch konnte die Gallerie des Chors zur Erscheinung von Engeln, Gott Vater und Sohn dienen; von dort herab wurden auch die ersten kindischen Versuche der theatralischen Maschinerie geleitet. Der Stern, welcher vor den drei Königen herging, die Taube, welche sich bei der Taufe Christi auf sein Haupt niederließ, wurden von dort an einer Schnur herabgelassen, die gemalte Figur Christi dagegen bei seiner Auferstehung hinaufgezogen. Da diese Schauspiele vornehmlich auf Versinnlichung der Vorgänge ausgingen, so wurden dabei auch alle Mittel angewendet, deren man habhaft werden konnte.

Daß dazu vor Allem die Bezeichnung der Personen durch Kostüm zu rechnen ist, versteht sich von selbst. Mone hat mancherlei Zeichnungen davon in den Klosterhandschriften vorgefunden, er theilt eine davon in seinen Schauspielen des Mittelalters aus

einem Auferstehungsspiele mit. Sie zeigt uns die drei Priester, so die Marien darstellen, völlig in weiblicher Kleidung, Salbenbüchslein in der Hand, nur den ersten mit dem Rauchfasse, dann den Engel, der im Grabe sitzt, mit Flügeln in den Schultern, den Engelschein um's Haupt.

Der Bühne gegenüber, in der Tiefe des hohen Chores, saß bei diesen Kirchenspielen die höhere Geistlichkeit, die vornehmen Herren und Frauen auf erhöhten Sitzen, oder auf den Gallerien der Kirche, wo es deren gab; in dem Gedränge des Volkes, das im Schiffe der Kirche wogte, hielten gewappnete Bürger Ordnung.

Der Aufschwung, den im 12ten Jahrhundert Poesie und Künste überhaupt in Deutschland nahmen, konnte nicht ohne Einwirkung auf das Schauspiel bleiben. Es erhielt größere Ausdehnung, das Volk wuchs in den Passionsspielen, welche durch ihren reichen, leidenschaftlichen Stoff besonders anziehend wurden, weder Darsteller noch Zuschauer konnten länger Raum in den Kirchen finden. Man mußte sich entschließen, mit den Mysterienaufführungen das Gotteshaus zu verlassen. Auf geweihtem Boden blieb man aber zunächst, schlug die vergrößerte Bühne auf Kirchhöfen oder in unmittelbarer Nähe von Kirchen oder Klöstern auf, und die Schauspiele waren damit in ein neues Stadium vermehrter Oeffentlichkeit getreten.

Nun reichte aber auch die Zahl der Geistlichen und Klosterschüler nicht mehr für das Passionspersonal aus; denn dies stieg oft auf mehrere Hunderte. Man mußte Laien zu Hülfe nehmen. Dadurch aber wurde man wieder gezwungen, den deutschen Text noch mehr zu erweitern; die Popularität der Schauspiele steigerte sich also immer mehr.

Seitdem die Mysterienaufführungen unter freiem Himmel stattfanden, mußten die Weihnachts- und

Dreikönigsspiele, der rauhen Jahreszeit wegen, in der Kirche bleiben; ein Umstand, der vielleicht nicht wenig dazu beigetragen hat, sie in ihrer Ausbildung zurückzuhalten. Die Osterzeit hingegen ist als die eigentliche Festepoche des Mysteriums zu betrachten; die Jahreszeit kam dem gewaltigen Stoffe der Passion und Auferstehung zu Hülfe, um hier den allgemeinsten Antheil des Volkes für das Schauspiel an den Tag zu bringen.

Diesen Aufschwung des dramatischen Lebens verstärkte von jetzt an eine neue fühlbare Einwirkung der reichen Ausbildung, welche die Mysterienspiele in Frankreich erhielten.

Dies Land der geborenen Schauspieler, das in der Entwicklung der theatralischen Zustände am raschesten vorschritt, und wenn auch nicht das erste in der Erfindung, doch immer das gewandteste in deren Ausbildung war, zeigte sich schon vom 12ten Jahrhundert an tonangebend.

Nun erweiterte sich auch in Deutschland der Kreis der Stoffe für das Mysterium, die Gedichte dehnten sich auf den Umfang der ganzen ursprünglichen Liturgie, von Erschaffung der Welt bis zur Erlösung der Menschheit durch den auferstandenen Christus aus und die ausschließlich ernste Behandlung der heiligen Geschichte hörte auf.

Der volksthümliche Geschmack, seine Forderung: im Drama ein wirkliches Bild des Lebens mit all seinen bunten Gegensätzen zu finden, verschaffte sich immer mehr Recht und Einfluß. Eine schulmäßige Trennung des Ernsten vom Komischen konnte im Mittelalter nicht Platz greifen, wo das Publikum, wie ein Kind, gern unter Thränen lachte, wo ein naiver und gesunder Humor die ernste und heitere Auffassung des Lebens noch nicht ängstlich von einander schied.

Wie drollig tritt z. B. mitten in einem ganz ernsthaften Osterspiele die Scene hervor, da bei der Gefangennehmung Christi Petrus dem Malchus das Ohr abschlägt und dieser kläglich schreit:

O weh schanden und schaden!
mit denen bin ich wohl beladen,
ich han hier verloren mein Ohr,
darumb heißt man mich einen Thor.

Jhesus ad Petrum dicit

Peter, thu din Schwerdt wieder in,
denn du sollst deß sicher sin
wer rache will erwerben
mit Schwerdten, der soll verderben.

Jhesus ad Judaeos

Führe mir her den wunden Mann,
Sin Ohr setze ich ihme wieder an.

Malchus

Meister, ich bitten dich,
daß du wollest heilen mich.

Jhesus

Din Ohr setzen ich dir wieder an,
als ich wol meisterliche kann.

Malchus dicit socio suo (sagt zu seinem Genossen)

Geselle, lieber Freund, nimm wahr,
wie es um min Ohr war.
zuch (zieh) hin, merke, ob es feste steh,
denn es thut mir allzu weh.

Socius trahit aurem, dicens (sein Genosse zieht ihn am Ohr, sprechend)

Dein Ohr steht dir fest sicherlich,
Geselle, also dunket mich.

Malchus

Jhesus ist ein viel guder Mann,
er kann wol setzen Ohren an!

In einem anderen Stücke von der Kindheit Jesu ist eine der frühesten Spuren des Lustigmachers zu finden, welcher in späteren Jahrhunderten so wichtig wird. Dieser Schalk meldet dem Herodes die Ankunft der heiligen drei Könige, und spottet bei Seite über den schwachen König, der ein Kind fürchten müsse. Dann kommt er wieder zum Vorschein, um eben so höhnisch zu äußern, daß die Könige nicht zurückkehren würden, und zuletzt, daß das heilige Kind im Tempel dargestellt worden sei. Und jedesmal wird Herodes wild, daß er ihm immer unangenehme Dinge melde, droht ihn todt zu schlagen, ruft, ob nicht Jemand ihn henken wolle, und der Schalk treibt nur seinen Spott damit.

Es ist dies unverkennbar der Charakter des Hans Wurst in seinen ersten Lebensäußerungen.

In Italien, Spanien und Frankreich, wo die Erinnerungen an die Possenspiele des römischen Theaters noch fortwirkten, äußerte sich die Neigung: den Mysterien komische Elemente einzumischen, freilich nicht so harmlos und unbefangen, als in Deutschland. Hatte doch die Sucht, mit Allem, selbst mit dem Heiligen, Possen zu treiben, auch die Geistlichkeit dort ergriffen. Die französischen Narren- und Eselsfeste, bei welchen die Geistlichen auf den Altären tafelten, Zotenlieder sangen, den Qualm von verbranntem Koth und Schuhsohlen aus ihren Rauchfässern sich unter die Nase schwenkten u. s. w., geben davon die stärksten Beweise. Gewiß unschuldiger als diese Dinge war es, daß sie Markt- und Prügelscenen in die Mysterienspiele mischten, und diese verpflanzten sich dann bald nach Deutschland.

In allen Passionsspielen fast erscheint nun der Arzt oder der Kaufmann -- die volksthümliche Figur des Quacksalbers, den man damals auf allen Märkten fand — welcher den drei Marien die Specereien zur

Balsamirung des Leichnams Christi verkauft, mit seinem verschmitzten Knechte Rubin — einer weiteren Ausbildung des Hanswurstcharakters — possenhafte Auftritte hat, seine Frau prügelt u. s. w.

Diese volksthümlichen Zwischenspiele dienten zudem vortrefflich auch die Masse der Gleichgültigen anzuziehen, welche die Kirchenfeste in den Städten nur um des dabei abgehaltenen Marktes willen besuchten.

So war denn also zu Gott Vater mit seinen Engelsschaaren, zu Christus und Maria mit allen Heiligen der rohe, plumpe Spaß jener Marktscenen auf die Mysterienbühne gestiegen.

Aber es blieb nicht dabei. Auch der Teufel übersiedelte sich von Frankreich aus, und nicht nur um das böse Princip darzustellen, sondern auch um zu grotesk lächerlichen Figuren zu dienen. Selbst seiner Höllenfurcht wußte der Volkshumor die komische Seite abzugewinnen.

Die Teufel kamen in Wolfs- oder Schaf- und Hundefelle gekleidet, und hatten Thierköpfe mit fletschenden Zähnen aufgestützt, Hörner und Schwänze durften natürlich nicht fehlen.

In Frankreich nannte man diese Teufelscomödien diableries, in denen wenigstens vier solcher Teufel vorkommen mußte. Noch schlimmer trieb man es mit den Gemeinheiten und Zoten in Italien, so daß Papst Innocenz III. 1210 den Gebrauch der Kirchen und der Meßgewänder zu den Mysterien, so wie die Betheiligung der Geistlichen verbieten mußte.

Deutschland bleibt der Ruhm, daß es bis zu den äußersten Rohheiten dieser Art nicht herabsank, und sich wenigstens vor der Blosphemie des Heiligsten hütete. Die deutschen Spiele ähneln mehr den spanischen in dieser Beziehung.

Inzwischen wuchs der Umfang der Stoffe, deren sich das Drama bemächtigte, in Italien immer mehr.

Die Geschichten des alten Testaments und die Heiligen- und Wundergeschichten kamen hinzu.

In Paris führte die confrairie de la Passion, die aus clercs (Gerichtsschreibern) bestand, die Moralitäten ein, in denen Tugend und Laster, allgemeine sittliche Zustände und Eigenschaften als allegorische Personen vorkamen. Sie bildeten den Uebergang von der religiösen Anschauung zur sittlichen Anwendung.

Der Canonicus J. Rothe berichtet in seiner thüringischen Chronik von einer 1322 am 26. April stattgehabten Theateraufführung zu Eisenach. Er erzählt davon Folgendes: Also machten die von Eisenach nach Ostern, als sich der Prediger Ablaß anhub, ein schönes Spiel von zehn Jungfrauen, deren fünf weise, fünf thöricht waren, nach dem Evangelium, das Christus gepredigt hat. Und da war der Landgraf Friedrich gegenwärtig, und sah und hörte, daß die fünf thörichten Jungfrauen aus dem ewigen Leben gestoßen wurden, und daß Maria und alle Heiligen für sie baten, und daß es nicht half: daß Gott sein Urtheil wandte. Da fiel er in große Zweifel und ward mit großem Zorn bewegt und sprach: Was ist denn der Christen Glaube, will sich Gott nicht erbarmen über uns der Bitten Mariä und aller Heiligen willen? Und ging zur Wartburg und war zornig wohl fünf Tage und die Gelehrten konnten ihn kaum beschwichtigen, daß er das Evangelinm verstund, und darnach so schlug ihn der Schlag von dem langen Zorn, daß er drei Jahre zu Bette lag. Da starb er, als er 55 Jahr alt war.

Das Schauspiel war von Predigermönchen und ihren Schülern aufgeführt worden.

Auch die Franziskaner des grauen Klosters in Berlin hatten ein Theater und führten darin Stücke vom Pater Ambrosius Hellwig auf. Unter Karls IV. Schutz fanden ebenfalls im 14ten Jahrhundert My-

sterien in Schlesien und Böhmen statt. Bei der Aufführung der geistlichen Spiele von der heiligen Dorothea 1412 in Bautzen fanden mehrere Menschen durch den Einsturz eines Hauses, auf dessen Dach sie als Zuschauer gesessen hatten, ihren Tod, weshalb die Fortsetzung der Spiele verboten wurde. Auf dem Kostnitzer Concil wurde 1417 vor Kaiser Sigismund ein Mysterium von den Weisen im Morgenlande und vom Bethlehemitischen Kindermord aufgeführt.

Das 15te Jahrhundert entfaltete das poetische Leben immer tiefeingreifender. Man spielte am hellen Tage unter freiem Himmel auf einem offenen Gerüste, das eigens zu diesem Zwecke errichtet wurde. Oft dauerten die Mysterien ganze Tage, und wenn nicht eintretender Regen das Spiel unterbrach, so geschah es nur durch die Pausen, welche die Mahlzeiten erforderten.

Meistentheils fanden die Aufführungen in den Nachmittagsstunden statt, und da diese für die Länge der Stücke nicht ausreichten, so wurde das Stück in verschiedene Hauptepochen eingetheilt und für jeden Tag eine solche Epoche bestimmt. Man nannte einen solchen Abschnitt ein Tagewerk. Solcher gab es bald mehr, bald weniger. In Frankreich, zu Bourges, wurde unter dem Titel „les actes des apôtres“ ein Stück aufgeführt, welches 40 Tage lang spielte. Es hatte 40,000 Verse, die noch heut in 9 Bänden aufbewahrt sind.

Devrient meint: daß die Zuschauer bezahlen mußten, ist kaum zu bezweifeln; denn die Aufführungen verursachten große Kosten. Vielleicht aber waren die Gaben freiwillige, wenigstens ist nicht bekannt, daß in Deutschland diese Eintrittspreise drückend geworden wären, wie das in Paris durch die Passionsbrüder geschah, und wo das Parlament verordnen

mußte, daß von keinem Zuschauer mehr als zwei, nach heutigem Gelde acht Sous gefordert werden dürfe. In späteren Zeiten wurden in Deutschland Stiftungen zu regelmäßigen Passions-Aufführungen von Klöstern und von Fürsten gemacht, durch deren Zinsen man die Kosten theilweise bestritt.

Das Theatercostüm war in seinen Hauptbestandtheilen die herrschende Tracht der Zeit. Hierin hat das Theater jederzeit mit der Malerei Schritt gehalten. Und wie wir auf den mittelalterlichen Bildern die Personen der Vorzeit und der heiligen Geschichte in völlig mittelalterlicher Tracht abgebildet sehen, nur Christus nur die Apostel, Gott Vater und die Engel davon eine Ausnahme machen, ebenso haben wir uns das Aussehen der Theatergestalten des Mysteriums zu denken.

Aber auch im Costüm äußerte sich der symbolische Charakter des Mysteriums, ein Beispiel davon finden wir in der Anweisung eines alten Passionsspieles. Der auferstandene Christus, den wir uns doch nur mit dem Leichentuche umhüllt denken, soll hiernach mit triumphirenden Kleidern angethan sein, d. h. mit geistlichen Gewändern, welche bischöfliche Würde bezeichnen, einer feinen Dalmatica und einer rothen Casula, dazu mit einer von Diademen umgebenen Krone — was an die päpstliche Tiara erinnert — das Kreuz mit der Fahne in der Hand.

So war durch dieses Costüm Christus als im bischöflichen Wirken fortlebend dargestellt und das oberste Kirchenamt mit der Person des Gottessohnes identificirt.

Was die rothe Farbe des geistlichen Oberkleides bedeute, lehrt uns ein anderes sehr merkwürdiges Passionsspiel aus der hessischen Stadt Alsfeld, in welchem Satan, als Christus vor der Pforte der Hölle erscheint um die Seelen zu erlösen, fragt:

Nu du so gewaldigk bist,
So sage mer wovon ist
Denn dyn kleyt von Blude rot
Als ob du syst geslagen dot?

und die Engel ihm Christi Opfertod verkünden. Also im Erlösungsblute prangend mußte der triumphirende Heiland erscheinen.

Uebrigens sehen wir aus dieser Vorschrift, daß die Meßgewänder bei den deutschen Mysterien-Aufführungen fortwährend im Gebrauch waren, was dann für die Mannigfaltigkeit und Pracht des Costüms keinen geringen Maßstab giebt; obschon diese in Deutschland nie den Luxus der französischen Mysterien-Aufführungen erreicht haben mag, von welchem die Chroniken melden. So ergab z. B. der Wiederverkauf des zu einer Aufführung gebrauchten Costüms in Valenciennes im Jahre 1547, 728 Livres 12 Sols und 6 Deniers. Aber auch in Deutschland wurde gewiß großer Werth auf den Reichthum der Kleider gelegt; denn der Mangel eigentlich dramatischen Lebens stellte die Wirkungen der Mysterien wesentlich auf das Schauen; ihr feierlicher Pomp blieb ihr Hauptanziehungsmittel.

So suchte man auch durch die Menge der darstellenden Personen auf die Massen zu wirken. Während auf der griechischen Bühne drei Schauspieler in verschiedenen Verkleidungen genügten, um eine reich bewegte Handlung darzustellen, stieg das Personal der Mysterien mit Chören und Statisten zu Zeiten auf mehrere hundert Köpfe.

Daß es nicht immer leicht war, einigermaßen anstellige Personen in gehöriger Anzahl zusammen zu bringen, daß man, namentlich für die komischen und Teufelsrollen, die landstreichenden Possenreißer und Spruchsprecher zu Hülfe nehmen mußte, ist sehr einleuchtend. Ja nicht selten mag Ungeschicklichkeit oder

Schelmerei, besonders in kleineren Städten, die lächerlichsten Scenen herbeigeführt haben.

Dies Alles aber störte die Theilnahme des Volkes nicht, das an so leicht verletzliche Illusionen noch nicht gewöhnt war, wie unser heutiges Theaterpublikum.

Meistentheils mußte das aktive Personal schon eh' das Schauspiel begann vor der offenen Bühne sitzen oder stehen; gewiß um die Zuschauer herbeizuziehen. Sobald das Spiel beginnen sollte, wurde das Personal, wie eine alte Anordnung besagt, „herrlich und ehrlich auf das Gerüst geführt — einen Vorhang hatte man noch nicht — im Halbkreise aufgestellt oder in Sessel gesetzt. Dann hebt männiglich zu singen an: veni sancte spiritus und dann singen zwei Engel: emitte spiritum."

Es wurde also, wie vor den indischen Schauspielen, förmlich gottesdienstlicher Segen angerufen.

Nun ermahnte der Erzähler oder Erklärer — expositor ludi, auch praecursor wird er in den Handschriften genannt — der in der Person eines Herolds, meistens aber in der eines Heiligen erscheint, zur Stille und leitete das Spiel ein.

So beginnt der h. Augustinus, ein Osterspiel aus dem Anfange des vierzehnten Jahrhunderts, folgendermaßen:

„Höre heilige Christenheit
Dir wird noch heute vorgeleit
Wie aller Welt der Schöppere
Mit Zeichen offenbere
Darzu mit heiliger Lehre
Und auch mit großer sehre
Gewandelt hat auf Erdrich
Und ward gemartert durch dich" ꝛc.

Oft sagt der Erklärer auch zuerst, wer er selber und wer die aufgestellten Personen des Spieles seien.

Ferner übernimmt er es, durch seine Zwischenreden den Fortgang der Geschichte zu erhalten, auf besondere Momente derselben aufmerksam zu machen und ihre Moral herauszustellen. So spricht z. B. Augustinus in demselben Gedichte, nachdem Jesus seine Jünger um sich gesammelt hat:

„Hörent mit zuchten fürbaß
man will euch zeigen das,
wie die Juden sprachen
und eine Frauwe vor unsern Herrn brachten
die war deß angesprochen
sie hätt ihr Eh gebrochen.
sie thatens nur umb das
weil sie gen Jhesum trugen haß,
da hat er ihr sin Hülfe erkannt,
deß wurden die Juden wohl geschand't.

Nun bringen die Juden die Ehebrecherin. Rufus, der rothhaarige Jude, der fast in allen Gedichten den giftigsten Gegner des Heilandes abgiebt (so wie wir diese Figur auch auf den meisten mittelalterlichen Bildern finden), spricht:

„Gib uns meister dinen rath
diese Frauwe ihre Eh gebrochen hat,
Moyses, nach dem wir leben
hat uns sollich gebot gegeben
daß man die huren steine;
derselben ist sie eine."

Jesus bückt sich nun, schreibt auf die Erde, singt: si quis sine peccato etc. und spricht: „Wer ohne sünde ist und ohne Meyn (heißt hier wohl Falsch, wie in Meyneid), der werfe auf diese Frauwe einn stein." Die Juden lesen die Schrift und gehen still davon, worauf Augustinus wieder spricht:

„Merket, wie diesen ist geschehn,
sie hant Jhesus Schrift angesehn,
jeglicher sah sine missethat
darumb die Frauwe ledig staht."

In dieser Weise erklärt der expositor ludi alle Hauptmomente des Spiels; oft übernehmen auch die Engel, bald singend, bald sprechend dieses Amt. Oft beschränkt sich diese Funktion auf Prolog und Epilog, ja in anderen Stücken fehlt dieses Heroldsamt gänzlich. Dies sind dann solche, die wenig oder gar keinen historischen Inhalt haben; Moralitäten und dogmatische Dialoge. In diesen sagt dann jede Person zu Anfang ihrer Rede von sich selber, wer sie sei. In einem alten Spiele „von Frohnleichnam" aus dem vierzehnten Jahrhundert z. B.

Adam dicit.

Ich bins der Adam
der leyder von vngehorsam
hat geladen große Not
da von daz ich brach gotes gebot u. s. w.

Jheremias propheta dicit.

Ich bins Jheremias
der prophete und ihr sult wissen daz
Ich wil euch kundigen Botschaft u. s. w.

Nach diesem Schema sprechen noch einundzwanzig Personen.

Wie aber war nun, nach solchen Anfängen, bei so ungeheurem poetischen Stoffe, bei dergestalt zusammengehäuften Mitteln, die eigentliche Darstellungsweise der Mysterien?

Die Scenirung der Mysterien war eine ungemein umständliche, sinnreich und kindisch, complicirt und einfältig, peinlich genau und sorglos unverständig zugleich. Es gab förmliche Dirigirbücher der Passions-

spiele. Devrient giebt in seinem mehrerwähnten Werke den Inhalt solcher geistlichen Bühnenstücke genau an. Hier würde uns eine Mittheilung desselben zu weit führen.

Eigentlich waren die Mysterien keine Schauspiele, sondern Schaustellungen für das Volk. Der Kirche lag daran, den ganzen Umfang der Menschheitsentwickelung zu versinnlichen, keineswegs Einzelschicksale. Gleich den steifen Figuren auf ägyptischen Denkmalen führten daher die Gestalten des Kirchendrama's nur durch ihre Nebeneinanderstellung eine symbolische Sprache. Nicht einmal die Rede konnte sich hier zur vollen Lebendigkeit des Dialogs erheben. Halb gesungen, halb gesprochen, den lateinischen Text deutsch interpretirend, oft unterbrochen durch die Chöre, standen die dürren und abgeschlossenen Verse nur wie eine Reihe von Monologen nebeneinander. Und die scenische Action — so genau auch Alles geschah, was die heilige Geschichte aussagt — mußte sie nicht mehr das formelle Ansehen des Kirchenceremoniels, als das des lebendigen unmittelbaren Thuns haben? War sie doch innerlich unvorbereitet, nur Versinnlichung der biblischen Erzählung.

Da die Einrichtungen der Mysterienbühne von Frankreich aus zu uns gekommen sind, so dürfen wir uns nicht ersparen, die Entwickelung derselben in jenem Lande zu verfolgen. Außerdem finden wir dabei recht augenscheinlich: wie weit entfernt man war, den poetischen Stoff dramatisch zu sammeln und Ort und Zeit zu concentriren, sondern wie sehr man sich im Gegentheile bemühte, die Momente der heiligen Geschichte nur als eine Reihe von selbst redenden Bildern nebeneinander zu stellen.

Man dehnte anfangs die Bühne unmäßig in die Breite aus und errichtete so viele Abtheilungen (loges) nebeneinander darauf, als einzelne Bildeerahmen für

die einzelnen geschichtlichen Momente nöthig waren. Oder man stellte — weil die unmäßige Ausdehnung in die Breite für den Zuschauer unbequem war — drei Bühnen neben einander in stumpfen Winkeln auf, und ließ das Publikum sich von einer zur andern hinwenden, je nachdem die Vorgänge von einer zur andern fortschritten.

Bei feierlichen Gelegenheiten, z. B. in Paris, beim Einzuge Ludwig's XI., baute man auch an verschiedenen Stellen in der Stadt einzelne Bühnen, gleich Stationskapellen, auf denen der König bei seinem Durchzuge einen Moment der heiligen Geschichte nach dem andern zu sehen bekam. Dergleichen Bühnen standen auch wohl auf Rädern und konnten bald wieder in einer andern Straße aufgestellt werden.

Indessen war man auch längst darauf gekommen, dies Nebeneinander der einzelnen Scenen durch ein Uebereinander zu ersetzen. Himmel und Hölle, die fast immer vorkamen, wurden dadurch schon anschaulicher gemacht, auch waren die übereinander gebauten Scenen besser zu übersehen.

Dazu kam noch eine räumliche Nöthigung.

Man hatte es am angemessensten gefunden, die Bühne am Ende einer Straße quer davor zu erbauen und diese dadurch zu sperren. Die Fenster der nächsten Häuser wurden nun zu Seitenlogen für die Zuschauer, und man durfte nur noch der Bühne gegenüber, in angemessener Entfernung durch eine erhöhte Gallerie, zu welcher der doppelte Eintrittspreis gezahlt werden mußte, den Zuschauerraum abschließen. Das Parterre war somit auf dem Straßenpflaster.

Diese Einrichtung wurde auch Muster für die ersten Theater, welche man später auf Höfen von Klöstern, Hispitälern und Wirthshäusern in Frankreich, Spanien und England errichtete, wobei man nur die Bühne mit einem Dache versah.

Dieser Aufbau zwischen den Häuserreihen aber drängte die Bühne auf eine bestimmte Breite zusammen und nöthigte die Anordner, die Unzahl ihrer scenischen Bilder übereinander zu bauen. So geschah es, daß bei einer Vorstellung zu Metz im Jahre 1427 das Theatergerüst neun Stockwerke übereinander zeigte.

Indessen hatte sich längst eine einfachere Bühnenconstruction festgestellt, welche wir uns als die allgemein gebräuchliche, auch in Deutschland, zu denken haben. Sie entsprach durch ihre symbolische Anschaulichkeit den Erfordernissen jenes Hauptgegenstandes der Myrienspiele, nämlich dem ganzen der Inhalte der Urliturgie, von der Weltschöpfung an bis zur Himmelfahrt Christi. Es war dies die bekannte dreitheilige Mysterienbühne, welche das Reich der Hölle, den Wohnplatz der gefallenen Engel, darüber die mittlere Region der menschlichen Unvollkommenheit und hoch oben das Reich des Lichtes, der ewigen Vollkommenheit, darstellte.

Ihre Construction war folgende. Im Hintergrunde eines breiten aber wenig tiefen Podiums erhob sich eine Emporbühne von drei Stockwerken. Die beträchtliche Breite derselben wurde durch zwei Pfeiler gestützt, wodurch in allen drei Stockwerken drei gleiche Abtheilungen entstanden; jene loges, wie die Franzosen sie nannten.

Die Mittelste im unteren Stockwerke stellte die Hölle vor. Sie war mit einer Pforte, oft auch durch einen künstlich eingerichteten Höllenrachen geschlossen, der sich von selbst öffnete, um die Teufel aus- und einzulassen.

Zu beiden Seiten des Höllenrachens liefen entweder frei hervorspringende Treppen zum mittleren Stockwerke hinauf, oder sie lagen innerhalb der beiden Seitenräume des unteren Stockwerkes.

Das mittlere Stockwerk stellte die Erde vor. Die Vorgänge auf derselben standen aber, über die Treppen hinab, mit der Vorderbühne in Verbindung, disponirten also über sehr mannichfache Räume und Stellungen.

Diese Vorderbühne war neutrales Terrain, denn auch die Teufel durften sich darauf aus ihrer Hölle hervorbewegen.

Im obersten, dritten Stockwerke war der Sitz der Seligen; Gott Vater und Sohn, die Heiligen und Engel erschienen dort. Dieser Raum brauchte nicht so groß als das mittlere Stockwerk zu sein, ein flacher Bogen schloß ihn wohl oben ab und vollendete so an dem ganzen Gerüst die Aehnlichkeit mit der Form und Eintheilung der Altarbilder. Zu diesem Himmel führte eine Treppe hinauf, wie deren in der Frankfurter Dirigirrolle erwähnt wird, die aber gewiß hinter dem Gerüstete, dem Zuschauer nicht sichtbar, angebracht war, oder die Verbindung zwischen Himmel und Erde wurde nach französischer Weise, durch Flugwerke erhalten, welche sich durch Gegengewichte bewegten. Vermittelst derselben sah man die Engel nieder- und den Heiland aufsteigen.

Wie vielfach die Anwendung der Räume sein konnte, den diese Bühne darbot, springt in die Augen. Schon die Aufstellung des Personals konnte ein reich belebtes Bild darbieten. Die Räume im unteren Stockwerke, wenn die Treppen innerhalb derselben lagen, zeigten das Innere von Häusern, Grabhöhlen u. s. w. Lagen die Treppen frei außerhalb des Gerüstes, wie bewegt wurde dann die Darstellung beim Auf- und Niedersteigen! Die durch die Pfeiler dreifach getheilte obere Erdenbühne konnte in ganzer Breite, oder in ihren einzelnen Theilen (die gleichsam Bilderrahmen abgaben), benutzt werden. Die lebenden Bilder zu den Chören waren hier hinter einem

Vorhange bequem vorzubereiten. Die Rückwand des Gerüstes, mit Teppichen oder bemalten Prospecten behängt, versinnlichte das Lokal. Der Oelberg konnte in dem Frankfurter Passionsspiele leicht auf der einen Seite, Golgatha auf der anderen angenommen werden. Der Kreuzigungszug über die Treppen hinauf, die Kreuzigung selbst oben im mittleren Raume, die Menge der Priester, Jünger, Frauen, Krieger und des Volkes, auf der Emporbühne, den Treppen und der Vorderbühne vertheilt, mag einen imposanten Anblick gewährt haben. Ueber einen solchen Schluß des Passionsspieles konnte die anfängliche steife Aufstellung wohl vergessen werden.

Uebrigens dürfen wir auch nicht annehmen, daß alle Mysterien ohne Unterschied mit massenhafter Aufstellung des Personals in Scene gesetzt worden seien; der darzustellende Gegenstand und die Art, demgemäß die Bühne zu benutzen, mußten darin mannigfache Modificationen erzeugen.

Auch in der Einrichtung der Bühne mögen mancherlei Abweichungen von der dreitheiligen Construction vorgekommen sein; wie hätte auch im mittelalterlichen Deutschland eine Uebereinstimmung der Kunstformen stattfinden sollen? Zudem waren die Erfordernisse der Spiele verschieden, oft geringer, als zu dem vollständigen Osterspiele, immer aber suchte man sich eine Mannigfaltigkeit des Terrains, eine selbstsprechende Bedeutung der Oertlichkeiten zu schaffen.

Um nun eine möglichst lebendige Anschauung von der Darstellung der Mysterien zu gewinnen, wollen wir hier versuchen, die Scenirung der großen Osterspiele, diesem eigentlichen Kern der Mysterienaufführungen, in ihren wichtigsten Momenten, vorzuführen.

Sie beginnen mit der Weltschöpfung.

Gott Vater im oberen Himmelsraum mit weiten

Gewändern und langem, weißem Barte allein sitzend, spricht:

Ego sum alfa et omega.
Ich ben ende en anbeginne
Gower got gerechte minne!
Nu wil ich dat gewerde
Himmel unde erde.
Inde wille haven schone
Engele in minen trone.

Auf diese Worte wurden die verhüllenden Vorhänge im oberen und mittleren Raume hinweggezogen; man erblickte in diesem die lustig grüne Erde, im Himmel aber Schaaren von Engeln, welche gloria in excelsis anstimmten. — War dem Volke wohl eine ergreifendere Anschauung vom Schöpfungsacte zu geben?

Nun zeigt das Gedicht, wie der Fall der Engel den der Menschen veranlaßt. Lucifer will im Himmel oben seinen Thron hochmüthig neben dem Gott Vaters aufschlagen, er wird mit seinem Anhange in die Hölle verstoßen, man sieht ihn niederfahren und unten mit seinen Genossen kauern und Rache brüten.

Die ersten Menschen erscheinen jetzt auf der Mittelbühne, also sinnbildlich in einem Zustande zwischen den getreuen und den gefallenen Engeln, Lucifer schleicht zu ihnen über die Treppe hinauf, verlockt sie und führt die Vertreibung aus dem Paradiese herbei.

Hier schließt entweder der Herold das Tagewerk, auf die Verheißungen der Erscheinung Christi hindeutend, oder es führt ein Nachspiel über die ganze vorchristliche Menschheitsgeschichte hinweg, nach Art der Moralitäten. Gott Vater sendet die Wahrheit und die Barmherzigkeit auf die Erde, welche durch Anführung jüdischer und heidnischer Weissagungen das Erlösung vorbereiten. Eine andere große Abtheilung

stellt darauf, vielleicht am nächsten Tage, die Geburt Christi, die Anbetung der Könige, den Bethlehemitischen Kindermord und die Flucht nach Aegypten dar.

Nun noch eine Probe anderer Art, welche zeigt, daß das Derbkomische, das volksthümlich Burleske darin eine Rolle spielte. Devrient wählt hierzu das „Auferstehungsspiel". Dieses kommt auch in abgesonderten Gedichten vor und beginnt gewöhnlich damit, daß die Juden sich Wachen von Pilatus holen und sie vor der Grabeshöhle aufstellen, die wir uns in dem mittleren Rahmen der Erdenabtheilung auf das Emporbühne zu denken haben, in jener großen Nische, in welcher wohl auch die lebenden Bilder und Zwischenspiele zu Zeiten vorbereitet wurden. Die Wachen schlafen ein und die Engel kommen zum Grabe und singen:

exsurge Here, obdormis domine etc.

und nun spricht der eine:

Stant uff, lyber Here got
Vnd erfülle dins vaters gebot! u. s. w.

Jesus erhebt sich aus dem Grabe, singt resurrexi und folgt den Engeln, die ihn die Treppe hinabführen, indeß Pilatus die Wächter erweckt und ausschilt, diese sich untereinander beschuldigen und von der Bühne fortprügeln. Jesus und die Engel sind während dessen unten vor der Pforte der Hölle angekommen.

Sie pochen an:

„tollite portas principes vestras
Ihr höllenfürsten, thut auf das thor
Der könig der ehren ist darvor!

Lucifer ruft von innen:

„Wer ist der könig lobelich
Der da stoßt so gewaltiglich

Mir an myne höllenthor?
Er mochte wol bleiben darvor.

Nun beginnt im Alsfelder Spiele der Chor der Engel (submisso tono) mit halber Stimme zu singen: „Dominus virtutum ipse est rex gloriae“, und Lucifer sieht durch ein Fenster, das neben dem Höllenthor angebracht ist, und als er gesehen und gehört, wer vor seiner Thür ist, da ruft er mit furchtbarer Stimme (clamat horribiliter) dem Satan zu, den Riegel vor das Thor zu schieben. Nun mischt sich auch der leise Gesang der Seelen in der Vorhölle mit dem der Engel „advenisti desiderabilis quem expectabamus in tenebris u. s. w.“, Du bist gekommen, Du Ersehnter, daß wir warteten in der Finsterniß.“

Indessen bricht der Heiland, durch einen gewaltigen Stoß mit seinem Kreuzpanier, die Höllenpforte ein; die Teufel heulen. Er aber ruft:

„Mine lieben, gehabet euch wohl!
Wenn ich euch erlösen soll
Hinnen von dieser peyn,
Kommt hervor, ihr lieben mein!“

und nun erhebt der leise Gesang der Seelen und der Engel sich gewaltig zum allgemeinen lauten Chore: „Du bist gekommen, Du Ersehnter!“

Durch was für fein ausgebildete musikalische Effekte wurde die theatralische Wirkung der Mysterien unterstützt!

Adam, Eva, Jesaias, Johannes, Moses und Andere treten nun hervor, erkennen den Erlöser, der den Engel Michael heißt, den Höllenhund fest binden, den Lucifer bedroht und in die Vorhölle tritt, die Seelen zu erlösen.

Hier mag die Decorationseinrichtung angewendet gewesen sein, welche uns ein französischer Chronist be-

schreibt. Die Loge der Vorhölle war noch vorn mit einem Gitter oder Netze geschlossen, dahinter verhüllte ein schwarzer Vorhang die darin befindlichen Gestalten; dieser wurde, sobald der Heiland eintrat, leise fortgezogen, und nun erst nahm man die Gruppen der Erwählten wahr. Jesus führt sie triumphirend hinaus, weist die Verdammten dagegen von sich:

„Bleibet ihr verfluchten in der ewigen pein,
Da sollt ihr ewig innen sein!" u. s. w.

Die Verdammten singen miserere, die Erwählten Jesu nostra redemptio, und ziehen nach dem Himmel hinauf, während die Teufel die Höllenpforte schließen.

Und an diesen erschütternden Vorgang fügt der Volkshumor ganz naiv den seltsamsten Teufelsspuk, der mit der Qual der Verdammniß sein Spiel treibt.

Im Alsfelder Manuscript guckt eine der verdammten Seelen über die Thür der Hölle hinaus und ruft dem Heilande nach:

„Aue die Tüfel thun vns allzu weh,
Lieber Herre laß vns mit dir geh."

Ja es gelingt ihr, die Thür zu öffnen und zu entwischen. Adam, der den Zug der Seligen schließt, warnt die arme Seele noch „wart, daß dich niemand wieder hole", und richtig ist der Teufel Leisegang ihr auf der Ferse und erwischt sie.

Nach einer Insbrucker Handschrift geht die Scene folgendermaßen fort.

Lucifer.

Neyn, neyn, du buöer wicht,
Du kumest von hinnen nicht!

Anima dicit

Ave, ave, ave!
Mir thun dy tufel alzu we.

Jhesus lyber here
Schal ich nicht mit dir von hynen kere?
Gnade here Lucifere!
ich waz eyn armer becker,
wen der teig was zu groß
ich brach davon eynen kloß
und warf en in dy kligen,
dez muß ich in dy helle gedygen.

Lucifer aber hat kein Erbarmen, ja er ruft sogar alle seine Gesellen und befiehlt ihnen: zum Ersatz für Adam und Eva, eine Menge anderer Seelen zu holen, wovon er ein langes Register, vom Pabste bis zum niedrigsten Stande hinab, aufzählt. Während nun der Heiland im Himmelsraum oben mit Adam und Eva vor Gottes Thron erscheint und so sein Mitteramt an der sündigen Menschheit vollendet, beginnt unten vor der Hölle ein possenhaftes Examen der Seelen, welche Satan dem Lucifer bringt. Da bekennt ein Schuster: schlechte Sohlen gemacht, ein Kapellan: es mit hübschen Weibern gehalten, ein Schneider: Flicken gestohlen zu haben u. s. w., bis Lucifer sie alle in die Hölle sperrt und seine eigene Hoffart, die ihn und die Seinen gestürzt hat, beklagend, die Pforte schließt.

Dem Possenhaften ist aber damit noch nicht genug geschehen, im Gegentheile tritt es in immer grelleren Gegensätzen auf.

Man vernimmt den lateinischen Gesang und die deutschen Paraphrasen der drei Marien, welche auf der Mittelbühne erscheinen, um zum Grabe Jesu zu gehen, den Leichnam frisch zu balsamiren. Auf der Vorderbühne tritt aber zugleich der Quacksalber auf mit Frau und Magd, schon in den ersten Worten sich als Spaßmacher dem Feinde ankündigend:

„Got grüß uch ir hern übiral
„alz sprach der wolf und kückte in den gensestal."

Er sucht einen Knecht; der Schalk Rubin, der ein Auge auf die Frau hat, meldet sich dazu. Sie dingen um den Lohn, Rubin verlangt fünf Schillinge, das sei sein Gedinge, der Kaufmann bietet ihm einen Rock, ein Hemde und „myne alten Hosen dazu, die ziehst du an spat und fruh". Rubin willigt ein, wenn er ihm nur erlaube, daß er die Zeit vertreibe, bei seinem jungen Weibe. Der Kaufmann giebt das zu, wenn er es nur nicht vor seinen Augen thue.

In diesem Geschmack geht die Scene weiter. Rubin schlägt den Kram auf, macht den marktschreierischen Ausrufer, hilft Arznei bereiten, will sich aber selbst auch einen Knecht halten. Er geräth mit einem anderen Possenreißer, Pusterbalk genannt, deshalb in Zank und Schlägerei. Ein dritter krummer und höckrichter Gauner, Namens Lasterbalk, mischt sich auch noch ein, und während dieses Zwischenspiels, voll Possen und Zoten, vernimmt man von Zeit zu Zeit immer wieder eine Strophe von dem zum Grabe Jesu wallenden Frauen. Sie kommen auf die Vorderbühne herab, und Rubin treibt Possen mit ihren Klagen. Sie kaufen Specereien, müssen lange darum dingen, der Kaufmann ermäßigt endlich den Preis, wovon ihn seine Frau abhalten will, aber dafür vom Manne gescholten und geschlagen wird, während Rubin sich mit der alten Magd herumzankt. Endlich nehmen die Frauen ihren Weg zum Grabe wieder hinauf. Bis sie dort ankommen, hat der Kaufmann sich schlafen gelegt, Rubin läuft mit der Frau davon, und mit dem Zorn des erwachten Ehemanns hat das Zwischenspiel ein Ende. Kaum sind die Possenreißer aber von der Vorderbühne verschwunden, so stehen die Frauen am leeren Grabe und der Engel verkündet ihnen Christi Auferstehung.

Den Beschluß der Osterspiele machte die Ankunft des Erlösers mit der Schaar seiner Erwählten im

oberen Himmelsraum, wo Gott Vater sie in seiner Herrlichkeit empfängt, Eva Dank und Preis für die Erlösung ihres Geschlechts ausspricht und der Chor gloria in excelsis anstimmt, indessen auf der Erde die Juden bestürzt und erschrocken das leere Grab Christi umstehen, die Teufel im unteren Raume mit den Verdammten gruppirt erscheinen.

Aus dieser Zusammenstellung der scenischen Wirkungen unserer alten Osterspiele geht wohl deutlich hervor: wie entschieden sie, trotz aller burlesken Einmischungen, den kirchlichen Charakter bewahrten, wie sie nur theatralische weitere Ausführungen des großen liturgischen Inhaltes waren; zugleich aber auch, daß es keinen gewaltigeren und tiefsinnigeren dramatischen Stoff giebt, als diese symbolisch geschichtliche Darstellung des göttlichen Willens an die Menschheit in seinem ganzen Umfange.

Alle anderen Stoffe werden immer nur Abschattungen dieses einen, kleine Münze aus dem unermeßlichen Schatze sein, aber die Erhabenheit desselben wird vielleicht auch immer der theatralischen Behandlung spotten und die unbefangene kindische des Mittelalters die einzige zulässige bleiben. Der Stoff wirkt dabei fast nur durch sich selbst.

Dieses vorherrschende Interesse am Stoff — darauf möchten wir gleich im Beginn der Geschichte aufmerksam machen — sehen wir dem deutschen Drama im Mittelalter treu bleiben. Die dichterische Freiheit der Behandlung ordnet sich unter, es gilt wesentlich nur: reiche Begebenheit vorzuführen.

An den Mysterien erweist sich dies vollständig. Ungeachtet ihres Reichthums an Scenerie, der Verdoppelung und Verdreifachung der Vorgänge, ungeachtet der Mannigfaltigkeit des äußerlich Geschehenden, ja großer theatralischer Wirkungen, blieb dennoch die Darstellung innerlich leblos. Den Gestalten fehlte

der dramatische Athem selbstständigen Lebens, sie machten nur die theatralische Parade der heiligen Geschichte; so boten sie denn auch der Schauspielkunst nur eine dürftige und äußerliche Aufgabe dar.

Nur in den erfundenen Figuren, in den Teufeln und Spaßmachern regte sich individuelles Leben, das eine rohe Kunst im Schooße des Volkes durch eine naive Nachahmung der Natur gefunden hatte. Das Mysterium machte sie zu ihrer Bundesgenossin, aber mit den derberen volksthümlichen Kräften ging es auch einer allmäligen Verweltlichung entgegen.

So wußte sich z. B. die Wiener Lustigkeit schon die heilige Geschichte für ihr Bedürfniß einzurichten, eine Handschrift, welche die Wiener Bibliothek bewahrt, lehrt uns, wie dort „das Spil von der Besuchung des grabes vnd von der Auferstehung gotes" im Jahre 1473 behandelt wurde.

Der ganze Text ist deutsch, selbst die eingeschalteten Gesänge, alles für das Verständniß und den Geschmack des Volkes zugerichtet. Schon der Praecursor zeigt gute Laune, er spricht:

„Hüt' und tret' mir aus dem wege,
Daß ich meine sach vorlege;
Wer sein sach nit vorlegen kann,
Der nimmt oft schaden daran. —
Nu höret zu alle gleich
Beide, arm und reich,
Höret zu alle gemeine
Beide, große und kleine,
Ihr jungen vnd ihr alte
Hört zu also balde,
Vnd ihr alten vlattertaschen
Ihr könnt vil schwetzen vnd waschen,
Vnd wo man icht (etwas) will beginnen,
Da wollt ihr euch auch zudringen.

Wir wollen haben ein Osterspil,
Das ist fröhlich vnd kost't nit vil,
Wie got ist auferstanden
Von des todes Banden u. s. w.

Schon zu Anfang, da die Juden vom Pilatus die Wachen erbitten, finden wir die Vorschrift: die Juden sollen jüdisch singen. Nachdem die Auferstehung, ziemlich wie in anderen Osterspielen geschehen, kommen aber die Juden zum Pilatus, beklagen sich über die Nachlässigkeit der Wächter, berichten die Auferstehung, Pilatus will ihnen nicht glauben, die Juden verlangen ihr Geld für die Wachen zurück, man zankt und prügelt sich herum. Die Quacksalberscene fehlt natürlich nicht, aber es geht dabei noch derber zu, als in der Insbrucker Handschrift.

Da Rubin sich verdingt, sagt er:

Herr, mein Lohn ist gar stark,
Ein Pfund Bolze*) und ein gebraten quark.

Darauf antwortet der Medicus:

„Rubin, ich will dir den quark geben,
Daß du das gar nicht mußt überleben,
Vnd auch einen Fladen darzu,
Den da machet die kuh."

Als darauf die drei Marien zum Grabe des Heilandes kommen, erscheint ihnen dieser in Gestalt des Gärtners und schilt sie, daß sie so früh im Garten sich herumtreiben; und da sie ihn nach ihrem Herrn fragen, erwiedert er ausweichend:

„Ich kann dein ja nicht gewarten,
Ich muß graben mein garten.
Ich bereite mein pasternack
Vnd stopfe den in minen sack,

*) Bolze ist ein Gebäck.

Vnd will damit zu markte lauffen
Vnd mir des Brotes kaufen."

Endlich giebt er sich zu erkennen, und die Marien gehen zu den Jüngern und verkünden ihnen die Auferstehung. Diese wollen schnell zum Grabe, um sich zu überzeugen, und Petrus wettet mit Johannes, wer von ihnen geschwinder laufen werde:

„Johannes, ich wette mit dir umb eine kuh,
Ich lauffe schierer als du."

Aber da er fortrennt, stolpert er über die Waffen, welche die Grabeswächter auf der Bühne hatten liegen lassen, und fällt hin, schreit und jammert, bis ihm Johannes aufhilft.

Doch nicht in dieser possenhaften Weise allein schritt die Verweltlichung des Mysteriums vor, sondern auch in einer ganz ernsten Richtung und immer merklicher, je mehr die geistlichen Spiele ihrem Untergange in der Reformationszeit entgegengingen.

Die Wahl der Stoffe schweift nämlich über die Heiligengeschichte hinaus in den Kreis der Sage, man fängt an, die Herrlichkeit der Kirche an Einzelschicksalen darzustellen, betritt also die Bahn der Individualisirung. Die altrömischen Muster machen sich in der künstlerischen Composition bemerklich, die eigentliche Mysterienform mit eingeschobenen Chören verliert sich, es entsteht eine Art von kirchlicher Tragödie in durchaus deutscher Sprache.

Am entschiedensten tritt diese Fortbildung in einem Stücke hervor, welche Tilesius im Jahre 1565 zu Eisleben herausgegeben hat, von dem er aber behauptet, daß es schon 1480, und zwar von einem Meßpfaffen, Theodor Schernberk, in einer Reichsstadt verfaßt worden sei. Es führt den Titel: „Ein schön Spil von Frav Jutten, welche Babst zu Rom

gewesen, vnd aus ihrem bäbstlichen Scrinio pectoris auff dem Stuel zu Rom ein Kindlein zeuget."

Hiernach scheint das Gedicht eine Verhöhnung der römischen Kirche zu sein, in der That aber ist es eine ganz ernste Behandlung der Fabel von der Päbstin Johanna und offenbar geschrieben, um in jener Zeit der wachsenden Ketzerei die Macht der Fürbitte Mariä zu verherrlichen.

Man hat sich daran gewöhnt, die geistlichen Spiele mit großer Geringschätzung zu betrachten. Man hat ihnen die die kindischen Versuche: das Heiligste, Uebersinnlichste darzustellen, dessen Vermischung mit pöbelhafter Lächerlichkeit, die willkürlichen Sprünge in Ort und Zeit, ihre rohe Sprache zum Vorwurf gemacht und sie mit dem Urtheilsspruch der Formlosigkeit verworfen. War das gerecht? Wir haben gesehen, daß das Mysterium sehr ausgebildete Formen hatte, freilich ganz eigenthümliche, die von den Aristotelischen Regeln nichts wissen, die aber einen Reichthum an Tiefsinn und Humor in sich schließen, welcher hoffentlich für das deutsche Drama nicht für immer verschüttet liegt.

War das geistliche Theater auch allerdings ganz einseitig ausgebildet, so läßt sich doch nicht in Abrede stellen, daß diese einseitige Ausbildung schon sehr weit gediehen war. Durch das bloße Erscheinen, Zusammentreten und Verschwinden der dramatischen Figuren, durch ihre Aufstellung auf bedeutungsvollem Terrain, welche an Wachsfiguren und kirchliche Schaustellnngen erinnern, wurden schon so große Wirkungen erzielt.

Neben diesen äußerlich theatralischen Mitteln war es freilich die Gewalt der Stoffe, der biblischen Worte, der ganzen kirchlichen Weihe, welche diese Spiele durchdrang, die so den Lebensnerv des Mittelalters, die religiöse Begeisterung berührte und dadurch Sen-

sation hervorbrachte, welche das Theater allein sich nicht zuschreiben durfte; demungeachtet wurde viel geleistet, besonders auch durch die fein berechneten musikalischen Effekte, und um so mehr sind diese bloß theatralischen Wirkungen zu bewundern, als das wesentlich dramatische Element noch so ungemein schwach entwickelt war.

Immer behielten die menschlichen Gestalten im Kirchendrama nur symbolische Bedeutung, sie waren der Leib der Kirche, und deren Leben allein sollte das Mysterium abspiegeln. Die Menschen sprachen und thaten nur, was ihnen Heilige und Engel, oder was ihnen die Teufel eingaben. Das Individuum sollte gar nicht zu freier Selbstbestimmung seiner Lebensäußerungen gelangen, und so mußte, bei all diesem Reichthum der theatralischen Wirkung, die Kunst der Menschendarstellung immer noch, wie der ungeborne Schmetterling mit zusammengewickelten Flügeln, in der steifen, starren Puppe gefangen bleiben.

Noch war nicht der geringste Versuch gemacht worden, der Schauspielkunst eine Entwicklung von Zuständen oder Charakteren zuzumuthen. An Motivirung und Uebergängen in dem, was die Personen thaten, war nicht zu denken. Sie äußerten ihre Absichten eben so fertig, wie sie ihr Vollbringen berichteten; Alles war vollendete Thatsache, der Darsteller hatte nur den Herold dafür abzugeben. Selbst ein so lebhaft bewegtes Drama wie „Frau Jutta" war nur eine durch sinnliche Erscheinung und lebendige Rede vorgeführte Begebenheit; ein erzählendes Bild. Die Handlung ging noch nicht unmittelbar und augenblicklich aus den Leidenschaften und Charakteren der Personen hervor, das eigentliche Leben des Drama's existirte also noch nicht: so konnte es also auch noch keine selbstständige Schauspielkunst geben. Die Dar-

steller waren nur Organ für das Dichterwort, Figuranten für den äußerlichen Vorgang.

Eine neue Gattung entstand zu Ende des fünfzehnten Jahrhunderts auf dem Gebiete des Drama's, aber auch sie kam der Schauspielkunst zunächst nicht zu gut, es war die Schulkomödie.

Der Eifer, mit welchem man sich in dieser Epoche den Studien der neubelebten griechischen und römischen Classiker ergab, führte die Sitte ein, die auswendiggelernten Stücke des Terenz von den Schülern recitiren zu lassen. Bald erwachte die Lust in den berühmtesten Gelehrten, sich in lateinischen Nachbildungen der Alten zu versuchen und diese zu sprachlicher Uebung auf Schulen und Universitäten zur Fastnachts- und Johanniszeit aufführen zu lassen. Namen, wie Reuchlin, Frischlin, Celtes u. A., machten die Nacheiferung auf diesem Gebiete rühmlich, aber die Darstellung dieser gelehrten Stücke mußte nothwendig zur Leblosigkeit frühester Mysterien zurückführen. Das Wort, nicht seinem Inhalte, sondern seiner Form, der Sprachform eines untergegangenen Volkes nach, war hier die Hauptsache; die unselige Gelehrsamkeit entzog der Nation Werke, welche in der Entwicklungsgeschichte der Kunst hätten Epoche machen können.

Erst als im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts die große reformatorische Bewegung die Gelehrten veranlaßt, sich des Schuldrama's als Kampfplatz für den dogmatischen Streit zu bemächtigen, fing man an, den lateinischen Text, wie in den Mysterien, deutsch zu paraphrasiren, um die Zuhörer und Leser unmittelbar für die ausgesprochene Meinung zu gewinnen. Die Gelehrsamkeit wurde nun der gelehrten Streitsucht nachgesetzt.

Hier hätte ein frischeres, wärmeres Leben in die Darstellung kommen können, denn die Schüler und

Studenten waren wohl begeistert für das, was sie auszusprechen hatten, leider aber bediente man sich, um diesen Meinungsstreit auf der Bühne auszufechten, meistentheils der symbolischen Gestalten der Moralität, nicht lebendiger, leidenschaftlich bewegter Personen. Was konnte die Kunst der Menschendarstellung dabei gewinnen: allegorische Gestalten zu repräsentiren und scholastisch-dogmatische Untersuchungen und Entscheidungen vorzutragen?

Nicht das Kirchen-, nicht das Schuldrama vermochten der Schauspielkunst zu ihrem eigenthümlichen Leben zu verhelfen; aus dem Schoße der Gelahrtheit erwächst keine Kunst. Nicht von den abgelösten Zweigen, welche die Kirche in ihren Altarvasen zur Blüthe brachte, nicht von dem Propfreise, das die Gelehrsamkeit aus fremden Landen holte: nur von dem starken Baume, der aus ursprünglichen Wurzeln, auf vaterländischem Boden erwachsen war, durften die ächten Früchte erwartet werden.

Gegen das Ende des fünfzehnten Jahrhunderts, als die geistlichen Spiele ihren Höhepunkt erreicht, die Schulcomödien ihren Anfang genommen hatten, war das volksthümliche Drama zu der Selbstständigkeit gereift, welche ihm von nun an den Vortritt in dem Entwicklungsgange zu nehmen erlaubte. Wir kennen sein frisches, unmittelbares Leben schon aus den Hülfstruppen, die es in den possenhaften Scenen an das Mysterium geliefert hatte, um aber sein Wesen vollständig zu begreifen, müssen wir auf die frühesten Aeußerungen des Darstellungstriebes im Volke zurückblicken.

Schon in der Heidenzeit gab es in Deutschland Feste, vornehmlich um die Zeit der Frühlingswende, bei welchen vermummte Thier- und Teufelsgestalten Grauen und Belustigung erregten, schon bei den Barden Wechselgesänge, welche die Sagen des Volkes

darstellten. Diesen nordisch heidnischen Elementen schlossen sich die Ueberbleibsel der römischen Schauspiele an, und als die Stürme der Völkerwanderung vorüber waren, fanden diese Keime der Schauspielkunst unter dem Einflusse der weiteren Verbreitung des Christenthums nur andere Nahrung, andere Entfaltung.

Bei allen Festen, bei allen Gastmählern der Großen hielten sich Gaukler, Possenreißer und Tänzer zu den Spielleuten. Die wandernden Sänger, die Nachfolger der Barden, hatten Pantomimen bei sich, welche den Liedern durch ihre Darstellungen anschauliche Lebendigkeit gaben.

Um die Zeit Karl's des Großen waren diese Histrionen und Joculatores so in Aufnahme gekommen, daß Alcuin in einem Briefe vom Jahre 791 sich sehr entrüstet darüber äußert: „Wer Histrionen, Mimen und Tänzer in sein Haus aufnimmt, weiß gar nicht, welch eine Menge unreiner Geister diesen folgt." Offenbar hatten die Histrionen vom Theater der römischen Zwingherren die Schamlosigkeit und Sittenverderbniß geerbt, die ihnen von Anfang an die Verfolgung vieler Geistlichen zuziehen mußte, die aber bei dem rohen Zeitgeschmacke, dem sie zu fröhnen hatten, auch nicht wohl zu tilgen war. Der Sachsenspiegel erklärte Spielleute, Kämpfer und Gaukler für unehrlich.

Demungeachtet wurden vom Volk und von den Vornehmen, ja selbst in den Klöstern, diese „fahrenden Leute", Sänger, Spruchsprecher, Spielleute und Gaukler gehegt. Außerdem äußerte sich der Sinn für die dramatischen Elemente im Volke bei Bänkelsängern und Bildererklärern, in Mummereien, Empfangsfeierlichkeiten und Dialogen zu Ehren Vornehmer und Fürsten u. s. w. Auch die Aufzüge, welche die heimkehrenden Kreuzfahrer veranstalteten, ihre

Wechselgesänge und Dialoge, in welchen sie die Thaten und Wunder des heiligen Krieges schilderten, auch die Passionsevangelien, welche sie auf den Straßen vortrugen, sind als Anfänge des Volksdrama's zu betrachten. Seine Consolidirung erhielt es aber durch die Mummereien der Fastnachtszeit.

Diese Carnevalswochen, welche die Kirche selbst der ausgelassenen Tollheit und Narrenwirthschaft freigegeben hatte, mußten natürlich auch für die Gaukler und Possenreißer zur wahren Erntezeit werden. Sie waren gewiß die Vorspringer und Hauptnarren beim Mummenschanz, und unfehlbar haben sie die ersten Versuche gemacht: die Maskensprüche, mit denen man von Haus zu Haus zu ziehen pflegte, zu kleinen Gesprächen und possenhaften Auftritten auszudehnen, welche den Fastnachtsspielen zum Grunde liegen. Sie griffen ihre Stoffe von der Straße auf, mitten aus dem Volksleben heraus, Marktscenen, Zank und Schlägerei, und improvisirten, je toller, je besser, darauf los.

In diesen ungehobelten Schwänken haben wir den natürlich gesunden Anfang der Menschendarstellungskunst zu setzen, hier hat sie ihr ABC, die Nachahmung und Darstellung der nächsten Wirklichkeit gelernt. Hier trat sie in ihrer nackten Selbstständigkeit selbst ohne Unterstützung einer Bühne auf, denn diese burlesken Gespräche wurden auf der Straße oder in Wirthshäusern, auf plattem Boden frisch weg aufgeführt, nur von einigen Bärten von Pelz — ohne die auch in Spanien und England die ältesten Schauspieler nie auftraten — und Perrücken von Flachs und sonstigem Plunder zur Verkleidung unterstützt.

Die Possenspiele müssen im Volke großen Beifall gefunden haben, weil sie sonst schwerlich in die Mysterien aufgenommen worden wären. Zu ihrer Durchführung bedurfte man auch der dazu passenden Dar-

steller, der wirklichen Histrionen, die man sonst als unehrlich ansah und verachtete. Außer den Gauklern verstanden sich auch wohl Hauptspaßmacher aus dem Stande der Handwerker, die oft unter sich Maskenaufzüge u. dgl. aufführten. Dies geschah z. B. am Tage der heiligen drei Könige. Die Burschen vermummten sich und trieben ihren Schwank auf dem Flure irgend eines Hauses und zogen von da weiter durch die ganze Stadt. Man bewirthete die Fastnachtsspieler in der Regel, beschenkte sie auch wohl und regte dadurch ihr Streben nach Vervollkommnung an. Besonders geschah dies in Nürnberg, das im funfzehnten Jahrhundert der Hauptsitz des Handels und der Künste war. Das Fastnachtsspiel erhielt eine förmliche Organisation, indem sich die Mitglieder verschiedener Gewerke zu einer förmlichen Zunft vereinigten und gliederten. Anfangs wurden die Spiele improvisirt, später entwarf Einer oder Mehrere einen Plan, wonach jeder Spieler sich richten müßte. Aus der Mitte dieser Fastnachtsspieler ging als erster wirklicher Poet Hans Rosenplüt, ein Meistersänger, hervor. Er führte den Beinamen der „Schnepperer" (Spaßmacher, Zotenreißer). Von einer Bühne konnte hier noch nicht die Rede sein. Die Handlung war ebenfalls nur ärmlich und an die Spieler wurden auch keine hohen Ansprüche gemacht.

In dieser Weise wurde das Fastnachtspiel durch die Gedichte des Baders Hans Volz und des Peter Probst fortgenährt, bis dasselbe, bis das Volksdrama überhaupt durch den berühmten Schuster Hans Sachs volle Ausdehnung und Begründung erhielt.

In diesem ehrenfesten Meister vollendet sich der Fortschritt des Drama's von der religiösen Anschauung und der moralischen Betrachtung bis zur sittlichen That, wenigstens der Bedeutung nach, denn die künst-

lerische Ausführung sollte noch völlig roh und unfertig bleiben.

„Hans Sachs steht," sagt Gervinus, „wie der Mittelpunkt zwischen alter und neuer Kunst, er zieht die ganze Geschichte und den Kreis alles Wissens und Handelns in die Poesie, bricht die Grenzen der Nationalität und deutet so an, was hinfort für die deutsche Dichtung das Charakteristische werden sollte. Er ist ein Reformator in der Poesie so gut, wie Luther in der Religion, wie Hutten in der Politik."

Fast alle Geschichten des alten und neuen Testamentes, von Adam und Eva an bis zur Passion, das symbolische Gebiet der Moralität, die Historien des Alterthums, die Sagen des Heldenbuchs, des Buches der Liebe, also den ganzen reichen Stoff der mittelalterlichen Poesie, die Novellen des Boccaz, die römische Comödie und griechische Tragödie, so wie die Thorheiten und Gebrechen der ihn lebendig umgebenden Wirklichkeit: alles hat er zur Bereicherung des deutschen Schauspiels ausgebeutet. In seinen 64 Fastnachtsspielen, 52 weltlichen Comödien, 28 weltlichen Tragödien und 52 geistlichen Tragödien und Comödien hat er die Scheidewand zwischen der geistlichen und Profanbühne gestürzt, und indem er in seiner Naivetät diesen verschiedenartigsten Gegenständen allen dasselbe reichsstädtisch bürgerliche Leben einhauchte, die unmittelbarste und innigste Sympathie seines Publikums erweckt.

Durch diese Lebenswärme aber hat Hans Sachs auch der deutschen Schauspielkunst die Fesseln des Mysteriums- und Moralitäten-Ceremoniells gelöst, und sie zuerst in allen Aufgaben mit straffen Füßen auf den Boden der Naturnachahmung gestellt.

Ein Genie, das überall das Reinmenschliche suchte und fand, mußte nothwendig eine lebendigere Darstellungsweise anregen. Auch hatte er direkten Ein-

fluß darauf. Vermuthlich hat er selbst der Comödiantenzunft angehört, denn er giebt an, daß er in den meisten seiner Fastnachtsspiele mitgespielt habe.

Das war es, diese lebendige Erfahrung, sagt Devrient, die er in Ausübung der Kunst an sich selbst machte, sie gab seiner dichterischen Production den lebendigeren Pulsschlag.

Der Dialog des Hans Sachs ist bewegter als bisher, die Personen sprechen nicht mehr für sich, sondern zu einander, auf einander ein, die Wechselreden fallen kürzer, also rascher, und was sehr wichtig ist: er weiß durch vorbereitende kleine Monologe einzeln auftretender Personen den Zustand, die Lage der Dinge vorzubereiten, so daß die Hinzukommenden geradezu lebendig handelnd eintreten können. Damit war sehr viel an Unmittelbarkeit, an vollkommener Gegenwart der Handlung gewonnen, und wenn diese Offenbarungsmomente des vollen dramatischen Lebens auch bei Hans Sachs noch selten vorkommen, so sind sie doch da und bei ihm zuerst.

Auch war ihm, als einem wahrhaft dramatischen Dichter, nicht nur um das Wort, sondern um Darstellung von Zuständen zu thun, das zeigen die ausdrücklichen Forderungen, welche er an die Aufführung seiner Gedichte macht. Er hatte in seiner Mitwirkung als Schauspieler und in Ausübung des Einflusses, den er auf die Comödiantenzunft Nürnbergs haben mußte, einen lebendig künstlerischen Takt gewonnen; wir erkennen diesen an jenen kleinen Vorschriften für die Darstellung, die trotz ihrer anscheinenden Geringfügigkeit, uns dennoch den Fortschritt bezeichnen, welchen die Schauspielkunst ihm verdankt.

Daß er z. B. auf eine gewisse Würde der Anordnung, auf ein Bühnendecorum gehalten, zeigt seine Vorschrift für den Herold: sich vor und nach seiner Rede zu verneigen; zeigen ferner ausdrückliche An-

ordnungen über Auftreten und Abgehen der Personen. So schreibt er am Schlusse der „Tragedie mit 12 Personen, die Königin Kleopatra mit Antonio dem Römer" vor, daß man erst die Todten abtrage und dann die andern Personen in Ordnung abgehen sollen. Ja in der „kläglichen Tragedie vom Fürsten Concretus" zeigt er einen zarten Takt, indem er, nachdem Gismonda sich vergiftet hat, anordnet, „man trägt sie hinaus auf einem Sessel mit verdecktem Angesicht. Der Fürst folgt mit den Räthen."

Bedeutsamer noch sind seine Vorschriften über den rednerischen und mimischen Ausdruck.

So soll der verwundete Antonius „kränklich", Kleopatra dagegen, als sie ihren Geliebten sterbend sieht, „kläglich" reden. Eine für diese rohe Epoche der Schauspielkunst feine Unterscheidung.

Auch dem Ausdruck der Leidenschaft läßt Hans Sachs nichts nach, denn als Antonius stirbt, heißt es: „Die Königin zerreißt ihr Hauptzier, kratzt ihr Angesicht, weint bitterlich vor Leyd." Im „Gespräch der Weisen" soll Solon, als er den Tod seines Sohnes erfährt, „die Hände über dem Kopf zusammenschlagen, weinen und schreien bei den Worten: „O, Zeter, Waffen, Mordio! Ist mein herzlieber Sohn verschieden!"

Wiederum weiß er auch den Schmerzensausdruck nach Maßgabe der Person und Lage zu variiren; denn der Griseldis, als man ihr das Kind nimmt, schreibt er vor: „sie sieht ihrem Kinde sehnlich nach."

Nicht minder anregend ist er für den komischen Ausdruck. In dem Spiel „der Teufel nahm ein alt Weib zur Ehe" läßt er z. B. das Weib, als sich der Teufel von ihr hin und wieder schicken läßt, hinter ihm her mit der Zunge schnalzen. Kann man den Triumph des alten Weibes, das den Teufel selbst un-

ter den Pantoffel gebracht hat, wohl treffender bezeichnen?

Alle diese Züge sagen wenig oder gar nichts bei einem consolidirten Zustande ausgebildeter Schauspielkunst, in dem vorliegenden geschichtlichen Moment aber bezeichnen sie einen großen Fortschritt. Die roh zugehauenen Gestalten der dramatischen Kunst fingen an die Glieder zu lösen und den Athem selbstständigen Lebens zu fühlen.

Die plumpe, bäurische Sprache, der beschränkte Gedankenhorizont, den auch Hans Sachs' Gedichte noch zeigen, konnten der Darstellung seiner ernsten Stücke freilich nicht im Entferntesten die Würde geben, welche die Gegenstände fordern. Das Aeußerste von Naivetät zeigt uns die Comödie von den ungleichen Kindern Eve, worin Gott Vater, wie Tiek sagt, „in Art eines strengen, doch herablassenden Superintendenten" auf Erden, in Begleitung von zwei Engeln, umherspazirt und die Kinder Adams im Lutherischen Catechismus examinirt, ihnen die Gebote und den Glauben abfragt, von Kain und seiner Rotte aber übel empfangen wird, worüber Eva schilt:

„Ey, reicht ir denn an diesem end
Vnserm Hergott die linke hend?
Zieht auch eure hütlein nit ab,
Wie ich euch vor geleret hab,
Ir groben filz an zucht vnd ehr?

Seine tragischen Momente kommen oft sehr drollig heraus, oft aber ergreift auch gerade ihre kindische Natürlichkeit und kann immerhin der Aufführung innige Wärme gegeben haben.

Selbst in die Moralitäten wußte er Bewegung und Frische zu bringen, allerdings oft auf derb handgreifliche Weise und sehr gegen den abstracten Geist dieser Gattung. So wird in der „Comedia, darin Pallas die Tugend, Venus die Wollust verficht," der

Herold mit dem Teufel handgemein. Epicurus, der unter vielen mythologischen Figuren als ein lächerlicher Lehrer der Wollust erscheint, wird, auf Kaiser Karls V. Richterspruch, vom Satan — der ihn vorher so sorglich gepflegt, ihm einen Hustenanfall mit Speck vertrieben u. s. w. — zuletzt übergelegt und Cacus pritscht ihn unendlich lange nnd singt ein moralisches Lied dazu, worin folgende Strophe von der Höhe der sittlichen Anschauung des Hans Sachs ein merkwürdiges Zeugniß giebt:

„Derweil die selig Tugend ist
Jr selb Belonung alle frist
So helt man sie billich in ehr,
Ob schon kein Gott noch Himmel wer."

Auf dem Gebiete des derben Volkshumors und ehrbarer Schelmerei ist Hans Sachs am meisten zu Haus, darum hat er auch das Fastnachtspiel auf seine eigenthümliche Höhe gebracht. Er gab ihm lebhaftere Bewegung, der Handlung oft unerwartete und höchst komische Wendungen, wie man sie in der „Jung Wittfraw Franziska", im „schwangren Bauern mit dem Füllen", im „fahrendt Schüler mit dem Teufelspom", in „der Teufel nimmt ein altes Weib zur Ehe" und vielen andern findet.

Derb und ungeschlacht geht es auch bei ihm her, Prügeleien und grobe Anstößigkeiten sind die Hauptwürze dieser Schwänke, aber sie erscheinen doch bei ihm mit einer Art von unbefangenen Natürlichkeit, und wie in seinen Tragödien, läuft auch in seinen Possen Alles auf eine gesunde Moral hinaus. Er züchtigt die Thorheit der Zeit durch alle Stände hindurch, und weiß ihr selbst in Gestalten der Wirklichkeit symbolische Bedeutung zu geben.

Wie sinnreich ist sein Schwank „das Narrenschneiden", und wie lustig mag es doch ausgesehen haben, wenn der Kranke (den wir heut zu Tage den Zeit-

geist nennen würden) mit dem geschwollenen Bauche auf der Bühne niedergesetzt wurde, der Knecht des Arztes ihm ein Handtuch um den Hals wirft, ihn daran festhält und der Doktor nun dem quickenden Patienten den Bauch aufschneidet und mit der Zange alle Untugenden, in der Gestalt kleiner Narrenpuppen, hervorholt und commentirt; zuletzt auch noch das Nest voll des Nachwuchses von kleinen Närrchen herausschneidet, dem erleichterten Kranken den Bauch wieder zunäht und ihn mit heilsamen Verhaltungsregeln entläßt! —

Quicken und Schreien bei den unerschöpflichen Prügelaustheilungen. Aber trotz alle dem ahnte die Schauspielkunst hier zuerst den Umfang ihrer Selbstständigkeit. Dieses erste Aufleben des intensiv dramatischen Lebens, sagt Devrient, ging von der Volksbühne aus, die aus dem unbefangenen Triebe: die Natur nachzuahmen, entstanden war. Kein Gelehrter hatte sich noch mit ihr befaßt, Leute aus dem Volke waren ihre Schauspieler und Dichter.

Volksthümliche Individualität war jeder darin vorkommenden Person, von Gott Vater bis abwärts zum Schalksnarren, aufgeprägt, und den Einfältigen und Unmündigen hatte sich das Geheimniß des dramatischen Lebens offenbart, das den Weisen des geistlichen und gelehrten Dramas verborgen geblieben war.

Es war dem volksthümlichen Drama nur darum zu thun: Menschen und menschliche Zustände darzustellen, und darum ging es überall von der Natur aus.

Seit Hans Sachs fuhr die Volksbühne fort, ihre weitere Gestaltung wesentlich auf die Schauspielkunst zu stellen, und alle Vortheile, welche das Mysterium von seiner reichen Ausbildung des scenischen Effekts gezogen hatte, unbeachtet zu lassen.

Die Fastnachtsspiele wurden nun in den Wirthshäusern und Herbergen abgehalten, nicht mehr im Herumziehen. Man zimmerte ein erhöhtes Podium, und brauchte kaum mehr Scenerie, als einen Vorhang im Hintergrunde.

Das erste Schauspielhaus wurde in Nürnberg im Jahre 1550 erbaut. Augsburg folgte bald darauf nach.

Diese Häuser waren nur auf den Sommer und gutes Wetter eingerichtet, der amphitheatralische Zuschauerraum ohne Dach. Man spielte bei Tageslicht, und die Zuschauer waren von den Tragödien her gewohnt, im Freien zu sitzen, auch wohl einen kleinen Regen nicht zu scheuen. Damit dieser aber das Spiel nicht unterbreche, war die Bühne bedacht, ein Vorzug, den sich die Reichen und Vornehmen unter den Zuschauern zu Nutzen machten und sich das Recht verschafften, zu beiden Seiten auf der Vorderbühne Sessel einzunehmen.

Das Theater selbst hatte vor dem größeren Bühnenraum eine niedrigere Vorderbühne, fast wie die Orchestra der Alten, den Vortheil des ungleichen Bodens hatte man also doch von der Mysterienbühne herübergenommen. Auf dieser Vorderbühne mögen auch wohl die Zwischengesänge, welche von Meistersängern aufgeführt wurden, gehalten worden sein.

An Decorationen und sonstigen Apparaten scheint dagegen diese Bühne nichts besessen zu haben. Aus den Tragödien und Comödien, welche dort aufgeführt worden sind, geht die größte Dürftigkeit der Einrichtung hervor. Einen Vorhang, der die ganze Bühne verhüllte, hatte dies Theater so wenig, als die Mysterienbühne, beim Beginn der Acte traten die Personen auf, und gingen am Ende wieder ab; das Drama hatte auch das Bedürfniß noch nicht, inmitten einer Situation zu beginnen oder zu schließen.

Mit diesen Theatern in Nürnberg und in Augsburg waren denn also der Schauspielkunst feste Stätten gegeben, sie war in den wichtigsten deutschen Städten mit Grund und Boden eingebürgert.

Es ist wohl kein Zweifel, daß an diesem wichtigen Ereigniß Hans Sachs einen großen Antheil hatte, wie wir uns überhaupt seinen Einfluß auf die Bürgerspiele des sechszehnten Jahrhunderts als maßgebend zu denken haben.

Er schrieb von 1517 an, über 50 Jahre lang, für die Volksbühne, und in den letzten Lebensjahren muß seine Autorität wenigstens noch viel gewirkt haben. Die ungemeine Verbreitung seiner Gedichte weckte Nachahmung und beförderte die Theaterlust in allen, selbst in den kleinsten Städten, und die wandernden Handwerker, deren wohl keiner im sechszehnten Jahrhundert die kunstreiche Stadt Nürnberg unbesucht ließ, wurden artistische Colporteurs und brachten die hier gewonnene Theaterpraxis überall hin.

Daß die Volksbühne sich auch an den Bewegungen der Reformationszeit betheiligte, lag in ihrer Natur. Hans Sachs, ein warmer Anhänger Luther's, blieb darin nicht zurück. Am stärksten aber trat dieser Kampf in den schweizerischen Fastnachtspielen hervor. Zu Basel führte Pamphilius Gengenbach 1515 bis 1517 seine Fastnachtspiele gegen das Pabstthum auf; zorniger noch eiferte der Berner Maler Nicolaus Manuel gegen Todtenmessen, Ablaß, Pabstthum u. s. w. mit energischen Versen. In dem Spiele: „Wie die Meß in tödtlicher und schwerer Krankheit liegt" bediente er sich gar — ein seltenes Beispiel — der Prosa, wohl um sich noch zwangloser und populärer äußern zu können.

Der Aufführung dieser Stücke, welche 1522 und sofort in Bern, in der Krüzgasse, stattfanden, schreibt,

der Chronist außerordentlichen Einfluß auf den Beitritt Berns zur Reformation zu.

Auch über den Bauernkrieg haben wir einige gedruckte Stücke, und es ist gar nicht zu berechnen, wie viele deren geschrieben und aufgeschrieben sein mögen, da man die allerwenigsten davon nur gedruckt hat. Aus der Lückenhaftigkeit der Nachrichten, wie sie bis jetzt über die Comödiantenzünfte aufgedeckt sind, erhellt nur, daß nächst den großen, tonangebenden Städten Nürnberg, Augsburg, Straßburg, auch in Heidelberg eine Verbindung bestanden hat, an deren Spitze ein Steinmetz, Thomas Schmid, gestanden, der 1578 vor dem Pfalzgrafen Ludwig eine Comödie von „Tobias" aufgeführt; daß in Corbach ein Buchbinder Pfeilschmidt, in Tübingen 1593 ein Bürger, Namens Hans Pfister, einer „ehrbaren Gesellschaft von Fastnachtspielern" vorgestanden. Der Nachrichten von einzelnen Bürgerspielen dagegen haben wir genug, von Königsberg und Danzig herab, in Mecklenburg, der Mark, Schlesien, Magdeburg, Sachsen, dem Reich und den Rhein hinauf bis in die Schweiz.

Daß in Wien die Lust an theatralischen Spielen nicht minder lebhaft gewesen, versteht sich von selbst. Außer den Weihnachts- und Osterspielen waren dort die Fastnachtspiele in vollem Schwunge, und gewiß waren die des Hans Sachs sehr beliebt, da man auch seine Tragödien dort kannte und die „von den sechs Kempfern" 1568 in der Rathsstube aufgeführt wurde. Die Fastnachtspiele aber mögen in Wien wohl mit ganz besonderen Uebermuthe dargestellt worden sein, denn der ehrbare Wolfgang Schmelzle eifert heftig dagegen, als eine unsittliche Unterhaltung, und versucht deshalb mit seinen Schulspielen einen anständigeren Ton einzuführen.

Auf dem Rathhause, auch im bürgerlichen Zeug-

hause, das größeren Raum darbot, fanden im Laufe des sechszehnten Jahrhundert und bis zum Jahre 1604 auf Kosten des Magistrats vor geladenen Zuschauern mehrmalige Schauspiele statt. Hier treffen wir die Spuren der Gauklerbanden, der Landfahrer, Singer, Springer und Possenreißer wieder an. Mit Künsten, die sie von dem niederländischen Theater gelernt, das unter spanischem und französischem Einfluß eine besondere Ausbildung empfing, fingen sie an, sich auf's Neue beliebt zu machen, und wurden deshalb „niederländische Comödianten", auch schlechtweg „Niederländer" genannt.

Von einer Vorstellung im Jahre 1529 sagen die Wiener Magistratsberichte, sie seien von den Stipendiaten der Rosenburse, von Niederländern und anderen Fremden und von den Schülern und Singerknaben des St. Stephan aufgeführt worden. Im Jahre 1661 fand wieder in der Rathsstube ein Schauspiel mit niederländischen Personen statt, und bald darauf wird ihrer wieder erwähnt: „niederländische Spielleute, welche mit Knaben schön Sprünge machen".

Der Wiener Magistrat hatte also für seine theatralischen Belustigungen die Hülfe jener Landfahrer, Springer, Reimsprecher und Schalksnarren in Anspruch genommen, wie die Mysterien dies schon früher gethan, und wie dies bei den Bürgerspielen nicht selten vorgekommen sein mag.

Indessen behielten diese doch immer ihre bestimmte und eigene Organisation und ihre dilettantische Umständlichkeit. Adam Puschmann, ein Schüler des Hans Sachs, auch Schuster und Meistersänger, der die Nürnberger Kunst nach Breslau brachte, giebt uns darüber erwünschte Auskunft.

Behufs der Aufführung seiner „großen Comödia von dem frummen Altvater und Patriarchen Jakob und von seinem lieben Sohne Joseph zusammt seinen

Brüdern, die ganze vollkommene Historia kurz begriffen und auf's längst in vier Stunden zu agiren", hat er eine ausführliche „Vermahnung an die christlichen Leser und die Actores" erlassen, aus welcher uns überall die vorherrschende Sorgfalt für das Schauspielerische der Aufführung hervorgeht. Das Kostüm, als ein integrirender Theil der mimischen Darstellung, behandelt er ausführlich.

Drollig ist, daß er die Vorsicht empfiehlt: der hier verzeichnete Habitus müsse zuvor, ehe man die Comödie agirt, herbeigeschafft werden. Er mag wohl erlebt haben, daß, wenn das Schauspiel beginnen sollte, es noch am Nothwendigsten fehlte, die Comödianten noch in größter Verwirrung durch die Stadt rannten, um zusammenzuborgen, was nur irgend aus der Noth helfen konnte. Er schreibt darum für sein Stück vor:

1. Die Brüder Josephs müssen einerlei Röcke und Hüte, auch Hirtenstäbe haben.

2. Jakob muß einen Jakobshut und Rock haben, darzu einen schönen großen langen grauen Bart und Haar.

3. Der Engel Gottes muß seinen englischen Sonnenschein und gelbe krause Haare haben.

4. König Pharao muß ein schöne güldene Krone, schönen Scepter, auch einen schönen königlichen Bart haben, ohne die königlichen Kleider.

5. Die Hofleute Pharaonis sowohl, als Josephs Brüder müssen mancherlei schöne Bärte haben, ohne die anderen schönen Kleider.

6. Joseph muß einen schönen bunten Rock, auch solcher Farbe, auch mehrer Theil roth, einen zerrissenen Rock haben.

Solcher Ordinat und Habitus und anders Mehres, so zu der Comödia gehörig, muß auf der Consorten Unkosten besorgt werden, soferne man diese Comödia ohne Spott agiren will.

Aus dieser letzten Vorschrift kann man auf das Societätsverhältniß dieser Bürgerspiele schließen. Puschmann hat zum Theil aus dem Antheil am Erlös der Aufführungen seiner Stücke in Breslau und anderen schlesischen Städten, von 1580 an, seinen Unterhalt gezogen. Er giebt an, daß, obschon sein Stück 44 Personen habe, es doch mit 18 könne gespielt werden, wenn diese sich öfters umkleideten und andere Personen daneben vertreten, „welches auch den Consorten zu besserem Nutz gereichet, indem sie das Einkommen in wenige Theile mit besserem Nutz, als in viele Theile mögen austheilen; könnte auch eine bessere Einigkeit unter wenig Personen als unter vielen erhalten werden, denn es gehet gemeiniglich nach dem alten Sprichworte: viel Köpfe, viel Sinne, mehr Hirten, übler gehütet; denn unter so vielen Personen geht es selten einig zu."

Wenn es also damals auch noch keine Coulissen gab, an Coulissenfehden scheint es nicht gefehlt zu haben.

Wie schon Hans Sachs' Stücke zeigen, waren die größeren Spiele in drei bis zehn Acte abgetheilt. Da man keinen Vorhang hatte, so blieb die Bühne im Zwischenacte leer, die Zeit aber nicht unausgefüllt. Puschmann erklärt, er habe darum „nach Ausgang des Actes verzeichnet: Instrumentum, daß man alsbald auf ein Instrument schlagen soll" — vermuthlich auf eine Laute — „so lange als die Nothdurft erfordert, bis die Personen sich in habitum schicken und eingehen und anfangen zu reden. Oder anstatt des Instruments, woferne Meistersänger diese Comödia agirten, mag man die Gesänge singen, welche zu dieser Comödia componirt worden."

Noch einen Blick läßt uns Puschmann auf die hie und dort zu jener Zeit vorkommende Zusammensetzung des Personals finden, indem er sagt: „Ferner

soll ein jeder Actor auf Personen sehen, welche zu der Action wohl tüchtig sind, also daß das Aussprechen der Wörter mit den Gestibus concordire; denn wo solches nicht geschieht, kann leichtlich dem Spiel oder dem Actori sammt den Personen ein vitium entstehen. Auch kann man einem deutschen Spiele leichtlich eine Ungestalt anthun, wenn man zu kleine oder zu große Personen zur Action gebrauchet; denn mit Kindern große und alte Personen zu vertreten, sonderlich in Tragödien, ist nichts werth, denn es giebt eine Unform."

Es scheint also oft schwierig gewesen zu sein, die gehörige Anzahl Erwachsener zu den Spielen zusammenzubringen, und man hat sich mit Lehrburschen beholfen, oder auch mit Schülern, die durch die Schulcomödie schon geübter waren.

Daß die Frauenrollen immer von Knaben gespielt worden sind, wollen wir hier nochmals in Erinnerung bringen.

Puschmann fährt fort: „Darum soll man zu Comödien und Tragödien Personen nehmen, sonderlich welche deutsch gedicht (gedichtet) sein, welche tüchtig und gleichförmig sind. Denn in Tragödien, da man kämpfen soll und kriegs- oder rittermäßige Leute vertreten soll, kann man mit Kindern nimmermehr rechtmäßig oder gleichförmig, sondern nur kindischer und weibischer Gestalt vollzogen werden. Also hat es auch keinen Schein, wenn man mit Kindern will Könige oder ansehnliche Potentaten vertreten."

So sehen wir nun das Volksschauspiel in munterm Wachsthum fortgedeihen, während das Schuldrama seine anfängliche Natur wesentlich verändert und sich einer lebendigeren Förderung des theatralischen Lebens hingegeben hatte.

Der dogmatische Reformationsstreit, der zwischen den Schulcomödien des südlichen und nördlichen

Deutschlands geführt wurde, hatte die deutsche Sprache dabei eingeführt. Jeder wollte sich doch zunächst seiner Partei durch unmittelbare Ueberzeugung vergewissern. Als die Kirchenspaltung vollendet war, wandten die Dichter sich wieder neutralen Stoffen, am meisten denen des alten Testamentes zu, und fast so zahlreich, als sonst die Mysterienaufführungen stattgehabt, wurden nun die Schulvorstellungen aller Orten.

Die Bedenklichkeiten strenger Theologen schlug Luther's Ausspruch nieder, der es angemessen fand, daß die Knaben dadurch in der lateinischen Sprache geübt und mit den Lebensverhältnissen bekannter würden. „Und Christen, setzte er hinzu, sollen Comödien nicht ganz und gar fliehen, darum, daß bisweilen grobe Zoten und Buhlereien darin sein, da man doch um derselben willen auch die Bibel nicht dürfte lesen. Darum ist's nichts, daß sie solches fürwenden und um derselben willen verbieten wollen, daß ein Christ nicht solle Comödien lesen und spielen."

So waren bei seinen Lebzeiten in Wittenberg von den Studenten regelmäßig lateinische Stücke aufgeführt worden, auch wußte man von Melanchton, daß er in seiner Jugend den „Henno" des Reuchlin zur Aufführung gebracht und selbst darin mitgespielt hatte.

Daß auch bei Wahl der Stoffe ihre Volksthümlichkeit in Betracht gezogen wurde, erhellt schon daraus, daß unter denselben die Geschichte des Märtyrers Huß zu wiederholten Malen dramatisch bearbeitet wurde. Außer diesem Thema finden wir Schauspiele wie Lutherus redivivus, Curiculum vitae Lutheri, der calvinische Postreuter, Tezelocramia (von Kielmann in Stettin gedichtet und aufgeführt).

Den Namen „Hans Sachs von Oestreich" erwarb sich Wolfgang Schmelzle, Schulmeister in Wien, der von 1540 an jährlich eine Comödie mit seinen

Schülern aufführte (z. B. 1545 die vom verlorenen Sohn). Der Kaiser begünstigte die Schulcomödien; denn schon 1501 hatte Conrad Celtes seine Comödie: ludus Dianae zu Linz vor dem Kaiser aufführen dürfen. Schmelzle's Stücke sind kurz, klar und flüssig, aber nicht von der dramatischen Energie des Meisters Sachs. Ihre Titel sind der Reihenfolge nach: Acolast, Judith, Aussendung des Zwölften und „die Frag des reichen Jünglings von wegen des gesetz, sambt dem jüngsten Gericht", Comödia der Hochzeit zu Canaa, dem Ehestand, von Gott geordnet zu Ehren, gefächtigen christlichen Eheleuten, Gesellen und Jungfraven, die sich in die heilige konnschaft geben wollen, zu Trost und Unterricht (der Speisemeister spielt die Rolle des Lustigmachers), die Comödia vom plintgeborenen Sohn, die schön tröstliche Historia vom Jüngling David und dem muthwilligen Goliath, und Samuel und Saul (1551).

Von da an nahmen die Jesuiten Schmelzle's Stelle ein.

In Thüringen, Sachsen und der Lausitz fing die Schulcomödie an, sich mit dem volksthümlichen Schauspiel zu vermischen, man verfertigte sogenannte Bürgerspiele, bei denen Studenten, jüngere Bürger und Schüler zusammenwirkten. Zu diesen gehört: Ein geistlich Spiel von der gottesfürchtigen und keuschen Susanna, von Paul Rebhun; Saul, ein schön neu Spiel vom König Saul und dem Hirten David; wie Sauls Hochmuth und Stolz gerochen, des Davids Demüthigkeit aber so hoch erhoben worden. (Dies Stück bestand aus zwei Tagwerken, jedes zu 5 Acten, mit 100 redenden und 500 stummen Personen.)

Die Schwierigkeit, sagt Devrient, eine solche Menge von theils ganz ungeübten und indisciplinirten Leuten zu übersehen und zu lenken, veranlaßte eine Eintei-

lung derselben in verschiedene Haufen, wie der Diaconus Criginger bei Aufführung seines „Spieles vom reichen Mann und dem armen Lazaro" sie vornahm. Die Angaben darüber klären uns noch über manche Einzelnheit der damaligen Theaterpraxis und ihre Abstammung aus den Mysterien auf. Zu dem ersten Haufen gehört: Actor, welcher die Vorrede der Action recitirt und Alles, was man agirt, ordnet und schaffet. — Argumentator, ein Knabe, welcher die Summa oder Inhalt der Action anzeigt. — Conclusor, welcher am Ende die Action beschleußt. — Deus. — Angelus, welcher die Seel Lazari holet. — Abraham. — Treu Eckard. — Solicitus, ein armer Bürger oder Handwerksmann. — Lazarus. — Zween arme Schüler, die nach Brod laufen. — Kämmerer. — Spittelknecht, der mit Büchsen umgeht, den armen Leuten das Almosen zu sammeln. Meister Hans, der Schneider.

Darneben kann man in diesem ersten Haufen andere stumme Personen, welche zum Agiren, was das Reden betrifft, nit gebraucht werden, allein daß es desto scheinlicher und ansehnlicher sei, verordnen, als: etliche Engelein, welche im Himmel singen sollen. Item die Seel Lazari, ein schön Knäblein, in ein weißes Kittlein angezogen. Auch muß man etliche Personen zu Bettlern haben, welche den armen Lazarum, nachdem er gestorben, erbärmlich zu Grabe schleppen und einscharren.

Der andere Haufe: 1. Nabal, der reiche verdammte Mann. 2. Sarkophilia, des reichen Mannes Weib. 3. primus, 4. secundus, 5. tertius, 6. quartus, 7. quintus frater Nabalis. 8. Conviva, ein geladener Gast. 9. Syrus. 10. Dromo. 11. Davus, des reichen Mannes drei Knechte. Küchenmeister, Jäger, Fischer, Weidmann, Tischdiener, Koch, Kellner, Stocknarr, Schließerin, Ancilla.

Bei diesen redenden Personen muß man auch andere stumme Personen haben, um mehrerer Pracht willen. Als der reiche Mann, wo er geht, da muß er viel nachtretende Knechte haben, und einen Narren oder zween, auch einen Knaben. Desgleichen die Frau etliche Zofmägde und eine Närrin. So kann auch jeglicher Bruder des reichen Mannes einen eigenen Knecht haben. So müssen auch Drommelschläger, Pfeifer, Geiger, Singer und anders Saitenspiel, das man haben kann, da sein.

Der dritte Haufe: 1. der Tod, auf zweierlei Weise, der zeitliche und der ewige. 2. Satanas. 3. Sechs scheußliche Teufel.

Allhier mag man auch wohl noch mehr Teufel verordnen. Item die Seelperson des verdammten reichen Mannes, ein Knabe, der unter den Augen, an Händen und Füßen kohlschwarz sei, mit einem schwarzen Kittel.

Die Reime soll man singen mit einem Ernst, cum summa gravitate. Doch wo es von Lazaro steht, muß man es freundlicher, und vom reichen Manne schrecklicher und zorniger singen."

Von solchen Spielen sind die Nachrichten bis zum Ausbruch des dreißigjährigen Krieges vorhanden.

So that z. B. in Windsheim der Cantor Oestreicher sich durch Veranstaltung von Aufführungen hervor. Nach 1617 führte er eine Comödia von der h. Dorothea mit Schülern und Bürgern auf, wobei sein Kostgänger Valentinus Zink, „der noch dies Jahr gen Wittenberg zog, die Dorothea so wohl repräsentiret, daß ihm ein Erbarer Rath einen Zehrpfennig verehren lassen".

Von dem Antheil, den die höchsten Stadtautoritäten an solchen Schauspielen nahmen, giebt ein gedrucktes Stück Zeugniß: „Eine schöne lehrreiche Histori vnd Comoedia von dem Läben deß frommen vnd

Gottesförchtigen Tobiae, durch Georg Gotthart, Burger vnd Eisenkremer in Solothurm Componiret vnd von einer Ehrsamen Burgerschafft derselben öffentlich agiret vnd gespilt worden den 23 und 24 tag Aprilis Anno 1617.

Zunächst ist dem Stücke das Urtheil des städtischen Censors vorgedruckt: daß nichts gegen die katholische Religion darinnen sei. Dann sind drei Mitglieder des Altrathes als Deputirte zur Veranstaltung des Spieles namhaft gemacht, der Superintendent der Schulen, des Autors Sohn, „welcher das Spiel versiert", d. h. geleitet hat und endlich sämmtliche 150 Darsteller der Rollen, unter denen nicht nur Geistliche, sondern auch Mitglieder des Raths sich befinden. Der Autor läßt sich in der Vorrede noch dankbar gegen seine Actores aus: „vorauß die geistlichen, auch die weltlichen, dann sie sich zmertheils so fleissig, eiffrig und embsing im handel geschickt handt, die Sprüch recht vnd wol gerecitirt, die Actiones lustig vertretten, insonderhett welche fürneme Ständt gsen hendt, sich keine mühe noch kosten thuren (dauern) lassen, gar herrlich vnd stattlich sich mit der Aparath vnd Bekleidung grist (gerüstet) erzeigt vnd versehen hendt, vil mehr vnd stattlicher, weder ich verhoffet hätt; vnd dormit ihre Nam desto länger in gedachtnuß verbliben, hab ich dieselbigen, sambt jedese Standt fein ordenlich hie harstellen und trucken lassen."

Daß die Fürsten den Bürgerspielen nur einen lässigen Antheil zugewandt, geht aus mancherlei Zeugnissen hervor. So schreibt der Dresdner Hofbalbierer Melchior Meyer im Juli 1613 seinem Churfürsten und erinnert ihn, daß er vor ihm und seiner Gemahlin und gnädigen Frau Mutter, mit Personen aus der Stadt, die Historia von dem Amadis auß Frankreich, seine Ankunfft vnd wieder Erkenntnuß Seiner Eltern Comoedienweiß Ins Werkh gerichtet

habe vnd bittet: der gantzen Compagnie und gesellschaft dieser Comedy eine Recompens vnd Ergetzlichkeit reichen zu lassen, damit diese Personhnen, welche sich schon vergangene Fastnacht in der Bawern-Comedy brauchen lassen, hinwiederum sich willigk finden lassen, wenn solches zu Ander-Zeitt von Seiner Churfürstlichen Gnaden gnädigst begehret würde.

Der Churfürst resolvirt darauf erst im December: ihnen sämmtlich für diese Vorstellungen 50 gantzer Thaler zu reichen.

Bis in die schweren Zeiten des dreißigjährigen Krieges blieben alle Städte von academischen und Bürgerspielen belebt. In den Sälen der Schulen, Universitäten und Rathhäuser nicht allein werden die Bühnen aufgeschlagen, auch auf dem Schützenhofe, auf offenem Markte spielt man, und in feuriger Begeisterung bemerkt man die academische Jugend an der Spitze dieser theatralischen Bewegung. Den Bürgercomödianten werden zu ihren Spielen vom Magistrat oder Hofe Kleider geborgt oder geschenkt, oft ist ihnen ein Faß Bier als Extrabelohnung für ihre Kunstleistung ausgemacht. Von allen Seiten wurden die dramatischen Spiele gefördert, ohne sie giebt es kein heiteres, kein ernstes Fest. Um die Fasten- und Osterzeit blieben die Aufführungen meistens gesammelt, der Schulcomödie besonders der Gregoriustag geweiht.

Devrient faßt das Angedeutete folgendermaßen kurz zusammen:

So hatte die Reformation der Schauspielkunst einen unleugbaren Aufschwung gegeben, die Annäherung und Verbindung der gelehrten und volksthümlichen Elemente bewirkt. Sollte dieses Ergebniß bloß der gemeinsamen Parteiregung zuzuschreiben sein? Sollte es nicht tieferliegende Ursachen haben?

Blicken wir nur auf den bisherigen Entwickelungs-

gang zurück, auf die abhängige, leblose Darstellung des Menschen im Kirchendrama. Erinnern wir uns, daß — gleichlaufend mit der reformatorischen Bewegung — das Drama sich von der religiösen Anschauung und kirchlichen Hingebung, zur sittlichen That, zur zurechnungsfähigen Individualität entwickelt hatte; daß mit dem Momente, wo in Hans Sachs diese Entwickelung sich vollendete, auch die Schauspielkunst zuerst selbstständiges Leben gefühlt und seitdem, im Schooße der Reformation, immer mehr entfaltet hatte.

Geht aus alle dem nicht hervor, daß die Idee der sittlichen Freiheit und individuellen Selbstständigkeit für die künstlerische Auffassung und Darstellung menschlicher Zustände besonders befruchtend sei?

Der Fortgang der Geschichte wenigstens wird uns zeigen, daß die wesentliche Fortbildung der dramatischen Kunst in protestantischen Ländern, durch protestantische Dichter und protestantische Schauspieler geschieht.

Und was war, indessen so das volksthümliche Drama fortlebte, mit den geistlichen Spielen geworden?

Sie waren verfallen.

Schon zu Anfang des Jahrhunderts hatte die reformatorische Bewegung die öffentlichen Aufführungen zerstört, die wirkliche Kirchentrennung machte bei den Parteibewegungen in den Städten gemischter Confession, ihre Fortdauer unmöglich. Selbst in ganz katholischen Städten konnten sie sich nicht im alten Glanze der Oeffentlichkeit halten. Die Zeit des Kinderglaubens war vorüber. Das Mysterium floh aus dem Gewirr der Städte und zog sich in den engen Bezirk abgelegener Thäler zurück, zu dem einfachen Gebirgsvolke, das, unwandelbar in Sitte und Glauben, die heiligen Spiele in voller Naivetät bewahren konnte.

Der dramatische Kunsttrieb des Mittelalters war auch in den Bauern erwacht. In der Schweiz, in Schwaben, besonders aber in Tyrol und Oberbayern

trat diese Neigung lebhaft hervor. Die eifrige Frömmigkeit der Bevölkerung fand eine Art von Heiligung für sich in Aufführung der biblischen Geschichten. Ja, wie die Gemeinden wohl Bilder und andere Kunstwerke in ihren Kirchen zu stiften pflegen, so stifteten im sechszehnten und siebzehnten Jahrhundert einzelne Dorfschaften große Passionsaufführungen, welche an einigen Orten durch ganze Generationen hindurch mit religiöser Treue bis auf den heutigen Tag erhalten worden sind.

In der zweiten Hälfte des sechszehnten Jahrhunderts jedoch sollte auch in den katholischen Städten das Mysterium wiederbelebt werden, wenn gleich nicht in der früheren Oeffentlichkeit und nicht in der alten Unschuld.

Die Jesuiten waren es, diese eifrigen und klugen Kämpfer für die alte Herrlichkeit der bedrohten Kirche, welche, sobald sie in Deutschland Fuß gefaßt hatten, die alte Bundesgenossin der Kirche, die dramatische Kunst, schnell zur Dienerin ihrer Pläne machten. Auf allen ihren Convictorien in Wien, Prag, Breslau, Passau, Ingolstadt, München, Salzburg, Inspruck, Mainz u. s. w. richteten sie in ihren lateinischen und deutschen Schulcomödien das Mysterium in neuen Formen wieder auf, und stellten durch großen theatralischen Pomp, Verwandlungen und Maschinenstücke die äußere Aermlichkeit der protestantischen Schulcomödien sehr in Schatten, welche großentheils extra habitum, d. h. ohne allen costümartigen Aufputz, gespielt wurden. Sie würzten die geistlichen Stoffe durch üppige mythologische Vorspiele, Zwischenspiele, Unterspiele und Nachspiele, die zum Ersatz für die Parallelstellen des alten Testaments dienten, welche sonst in die Mysterien stammenden Antheil der Musik zu opernhaftem Reize. So zogen sie besonders die erregbare Jugend lebhaft an, und manche

Wiederbekehrung zur katholischen Kirche hat mit Freibillets zu diesen glanzvollen Spielen begonnen.

Durch diese Jesuitencomödien wurde der reiche Strom der spanischen dramatischen Poesie durch die Niederlande nach Deutschland geleitet. Lope de Vega hatte die heiligen Spiele (autos sacramentales) auf einen glanzvollen Gipfel gebracht, die Gattung der Moraiitäten, durch Calderon zu Anfang des siebzehnten Jahrhunderts zu phantastischer Seltsamkeit getrieben, wurde zur Fundgrube für die Jesuitenspiele, und war bestimmt, später einen großen Einfluß auf die deutsche Bühne überhaupt auszuüben.

So sehen wir denn, als das sechszehnte Jahrhundert sich zu Ende neigt, alle Stände unsers Vaterlandes in lebhafter Betheiligung an theatralischen Darstellungen. Geistliche und Gelehrte, Bürger und Bauern, Studenten und Schüler, alles dichtet und spielt Comödie. Die andächtige Hingebung in den Bauernspielen, der propagirende Eifer der Jesuitencomödie, die Begeisterung der academischen Jugend, die zünftige Gliederung der Bürgercomödianten, alles dies erscheint so wohlthätig und nährend für das theatralische Leben, und dennoch — in welch armseliger Gestalt steht das deutsche Drama, steht die deutsche Schauspielkunst den andern gebildeten Nationen gegenüber!

Das spanische Theater hatte das kirchliche und ritterliche Leben seines Mittelalters rein bewahrt und seine vollkommene nationale Ausbildung schon zur herrlichsten Blüthe gebracht. Gegen die Einflüsse der gelehrten Dichter und ihrer Nachahmungen der Antike hatten dichtende Schauspieler wie Lope de Rueda, Alonso de la Vega, Pedro Navarro und Andere, das volksthümliche Drama rüstig vertheidigt, bis bedeutende Dichter wie Argensela, Cervantes und Lope de Vega, den Triumph desselben

vollendeten. Die Schauspielkunst hatte sich schon zu voller Höhe aufgeschwungen, die Theatereinrichtung mit Decorations- und Maschinenwesen und Costümpomp hielt mit Frankreich und Italien Schritt.

In diesen beiden Ländern war das Drama den unbequemen religiösen Fragen, welche Deutschland durchwühlten, aus dem Wege gegangen. Nicht überzeugungsstark genug, um wie Spanien das Mittelalter festzuhalten und auszubilden, nicht gewissenhaft genug, um wie in Deutschland das ganze Nationalglück für die erkannte neue Wahrheit in die Schanze zu schlagen, hatte man sich in das Gebiet abgesonderter Gelehrsamkeit, auf die Bewunderung des antiken Drama's geworfen und ließ das mittelalterliche fallen. Für Gott Vater, die Heiligen, Engel und Teufel wurden nun die olympischen Götter und Heroen auf der Bühne heimisch.

In Italien ließen schon seit Anfang des sechszehnten Jahrhunderts Trissino, dann Rucellai und Torquato Tasso Tragödien, Bibiena, Machiavelli und Arioste Comödien nach antiken Mustern aufführen, die aber nur vorübergehende Sensation unter den Gebildeten erregten. Tiefer griff der Geschmack an Guarini's und Tasso's Schäferspielen, aus denen zu Ende des Jahrhunderts die Oper hervorging und die feingebildeten Höfe Italiens der Bühne gewann. Die letzte große Passionsaufführung im Coliseum zu Rom fand 1549 statt, und obwohl hier und da noch geistliche Spiele bis in die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts aufgeführt wurden, so hielt der Geschmack des Volkes doch vornehmlich an seinen improvisirten Maskenspielen fest, die, geradewegs von den römischen Possenspielen abstammend, eine außerordentliche, ganz nationale Ausbildung erhalten hatten. Ihre intensiv komische

Kraft sollte großen Einfluß auf das französische, wie auf das deutsche Theater ausüben.

Italien hatte also schon sein nationales Drama in der Doppelgestalt der Oper und des Maskenspieles festgestellt.

In Paris war 1540 im hôtel des Flandres das letzte Mysterium, l'apocalypse de St. Jean aufgeführt worden. Die frères de la passion traten 1548 ihr Theater der neuen Gesellschaft der comédiens ab, welche durch die neue schulgerechte Gattung auch den Gesellschaften der Bazoche und der enfens sans souci den Rang abliefen.

Sie schafften die dreistöckige Mysterienbühne ab, spielten auf plattem Boden, der im Hintergrunde und auf beiden Seiten mit Teppichen behängt war. Die Handlung sollte auf ein enges Gebiet beschränkt, das ganze dramatische Interesse bloß von der poetischen Rhetorik getragen, der Phantasie der Kappzaum angelegt werden. Jodelle, der Vornehmste unter diesen comédiens, entschied 1552 durch seine „gefangene Cleopatra", die mit ängstlicher Treue den antik-italienischen Mustern nachgebildet war, den Sieg des sogenannten classischen Drama's.

Aus den Moralitäten hatte die Schreiberzunft de la Bazoche schon längst eine lebendigere Gattung herausgebildet: die Farce. Sie hatte der Gesellschaft der enfants sans soucis die satyrische Allegorie überlassen und sich immer mehr der Darstellung der Wirklichkeit zugewandt. Ihre geistlichen und historischen Farcen wurden durch komische Episoden dem populären Antheil näher gerückt, andere Arten von Farcen stellten Thorheit und Unrecht der menschlichen Zustände in komischer Weise und mit einer faßlichen Moral vor. Wir treffen hier auf große Aehnlichkeit mit dem Fastnachtsspiele und auf die Grundlagen des modernen Lustspiels.

Allein die volksthümliche Farce wurde durch die italienische Comödie, durch die Maskenspiele, die 1579 nach Paris übersiedelten, sehr in's Gedränge gebracht.

England bestand in Bezug auf das Theater den Reformationskampf mit mehr Glück als Deutschland. Dies bezeugen schon die Namen seiner Dichter: Marlow, Green als Anfänger, Shakespeare als Vollender.

In den Shakespeare'schen Dramen feiert das Volkstheater und das hohe poetische Drama zugleich seinen herrlichsten Triumph, und nur dürftig ihm gegenüber erscheint die deutsche dramatische Muse, sie war weit über 100 Jahre hinter den Schöpfungen der andern Nationen zurückgeblieben. Wie die steifen, stillen Gestalten auf den Bildern des Mittelalters, unbeholfen gruppirt, trocken und eckig, von dürftiger Lebensäußerung, mehr durch innere Beziehung als durch ausgesprochene Bewegung zusammenhängend — so stehen die Gebilde unserer mittelalterlichen Schauspielkunst vor uns. Noch war das dramatische Leben nicht zu völligem Durchbruch gekommen, seine Gewalt wie seine Schönheit tauchten nur in einzelnen Momenten auf, wie die ersten Aeußerungen des Selbstbewußtseins in der bunten Gedankenwelt des Kindes.

Gegen Ende des 16ten Jahrhunderts zeigten sich die umherwandernden englischen Comödianten zuerst in Holland, dessen Sprachverwandtschaft sie leicht im Volke einführte, dann auch in Deutschland. In fast allen ihren Stücken spielt der Pickelhering (holländischer volksthümlicher Name) eine große Rolle. Sie übten zugleich Tänzer-, Springer- und Fechterkünste, und waren also nichts weiter als die alten Landfahrer, Gaukler und Comödianten. Aus ihnen entwickelte sich allmälig der Stand der Be-

rufsschauspieler. Schon 1605 hielt der Herzog Julius von Braunschweig fürstliche Comödianten, ebenso die Churfürsten Sigismund von Brandenburg, Hessen-Cassel, Sachsen ꝛc.

Der Charakter der dramatischen Erzeugnisse änderte sich. Jakob Ayrer zu Nürnberg, Hans Sachs' Nachfolger, schrieb „dreißig ausbündige schöne Comödien und Tragödien, sampt noch andern sechsunddreißig schönen und kurzweiligen Fastnachtsspielen.

Merkwürdig genug ist es, daß der erste Mann von gelehrter Bildung, der für die Volksbühne schrieb, sogleich fremde Muster herbeizog. Ayrer's Stücke zeigen daher allerdings einigen Fortschritt in regelmäßigerer Gruppirung der Handlung und größerer Lebhaftigkeit der Vorgänge, aber die nationale Einfalt und Ehrbarkeit des Hans Sachs war auch dahin.

Durch Gräuel- und Blutscenen sehen wir nun die grausame Lust an Schauderscenen im Publikum geweckt, die theatralische Schaulust durch die Erscheinung von Riesen, Zwergen, wilden Männern, feuerspeienden Drachen und Teufeln, durch Zaubereien, Verkleidungen und Feuerwerke gereizt. Der Teufel wird immer mehr zur possenhaften Figur. In der beliebten Comödia vom „getreuen Ramo des Soldans von Babylon Sohn" treten ihrer drei als Prologus auf und Luzifer fordert das Publikum folgendermaßen zur Ruhe auf:

„Ich mein' zwar nicht daß in der Höll
Wer ein solches gethös vnd geschöll
Als diese Leut anfangen;
Bin schier mit schrecken herein gangen.
Sollen das wolgezogene Christen sein?"

In einem der Fastnachtspiele bläst der Teufel den Leuten mit einem Blasebalg hinterrücks die Schel-

menstücke ein. „Dem Bavr mit seinem Gevatter Todt" zündet er hinten Raketen an, weil dieser ihn nicht zum Gevatter nehmen will u. s. w. Der derbe Volkshumor, der bis auf Hans Sachs ungescheut genug, aber doch mit einer Art von natürlicher Unbefangenheit und keckem Freimuth, sein Wesen getrieben, fing nun bei Ayrer nach englisch-holländischen Mustern an, in gemeine Unverschämtheit auszuarten.

Das Gebiet des Komischen erfuhr überhaupt eine entschiedene Verwandlung, indem der Lustigmacher, der bei Hans Sachs noch in mannigfachen Charakteren erschienen war, sich jetzt in eine maskenhafte conventionelle Gestalt zusammenzog. Das Maskenwesen der altrömischen Comödie, welches in die italienischen Stegreifspiele übergegangen war, in Spanien, England und Holland nationale Nachahmungen erzeugt hatte, griff nun auch in Deutschland Platz. Der Schalksnarr, welcher sich als Bott (Bote) und als Knecht Rubin in den Mysterien angekündigt hatte, den wir in den Fastnachtspielen schon als Knecht, als Eulenspiegel, Esop, Narren, Hans Wurst, Hans Hau u. s. w. haben spuken sehen, er wurde jetzt als eine bestimmt erkennbare Figur förmlich eingesetzt und mit einem Gattungsnamen versehen, der das, was man von ihm zu erwarten habe, sogleich außer Zweifel stellte. Bei Jakob Ayrer stoßen wir zuerst auf den privilegirten Possenreißer nach dem Muster des englischen Clown. Dem alten Stande des Bott oder Knechtes war er nicht entwachsen, aber er hieß nun „der Kurtzweiler Jann Posset."

Was das Gebiet der possenhaften Licenz hierdurch an Ausdehnung gewann, das büßte das Gebiet der komischen Menschendarstellung ein. Die vielgestaltige menschliche Schelmerei, Narrheit und Tölpelei war zu einer einzigen Maske zusammengeschrumpft.

Zu all den neuen Reizmitteln, welche der Bühne

aus diesen mannigfachen Veränderungen des Volksdrama's erwuchsen, gesellte sich noch die neue Gattung der englischen „Singetspiele", kleiner Schwänke, welche aus Strophen bestanden, die fort und fort nach einer einzigen Melodie gesungen wurden, obschon sie willkürlich zerschnitten und den verschiedenen Personen zugetheilt waren.

Doch hatte die Entwickelung des Volksdramas eine andere Richtung eingeschlagen, als ihr Hans Sachs verheißen hatte. Die erste Sammlung der von den englischen Schauspielern aufgeführten Stücke erschien 1624 im Druck: „Engelische Comedien und Tragedien, das ist: Sehr schöne herrliche und auserlesene geist- und weltliche Comedi und Tragedi Spiel. Sampt dem Pickelhering u. s. w." Eines der interessantesten Stücke unter diesen ist der Titus Andronicus. Devrient giebt von demselben folgende Skizze. Schon aus Shakespeare's Bearbeitung desselben Stoffes wissen wir, daß für uns diese von Blut und Gräueln starrende Geschichte weit eher Schauder und Ekel erregen kann, als „zur Ergetzlichkeit und Erquickung des Gemüthes dienen", in der Abfassung aber, welche die englischen Comödianten mit sich führten, werden die entsetzlichen Vorgänge obenein mit einer Art von stumpfer Rohheit vorgetragen, die gedankenarme Sprache hat nicht den Shakespeare'schen Schwung, welcher solchen Thatsachen die Waage hält, Alles ist platt und brutal.

Am Schlusse des vierten Actes, da Titus die Söhne der Kaiserin — welche seine Tochter geschändet und ihr Zunge und Hände abgeschnitten haben, damit sie die Namen ihrer Henker weder nennen, noch schreiben könne — in seiner Gewalt hat, ruft er seinen Leuten:

„Holla Soldaten, kommt eilends heraußer. Kompt hie und haltet mir diese beyde steiff und feste. Nun,

ihr ehrvergessenen und mörderischen Schelme, meynt ihr, daß ich so gar von sinnen kommen bin, daß ich euch nicht kennen sollte? (ziehet ihnen die Kappe vom Angesicht). Seyd ihr nicht der Keyserinnen Söhne und meynet mich verrätherlich vmb mein Leben zu bringen? Aber jetzt habe ich, woran ich mich rechen kann. Bringt mir da alßbald ever ein, ein scharffes Scheermesser und ein Schlacht-Tuch herausser. Ja, jetzt habe ich ein heimlichen Rath bei mir erdacht, worin ich alle meine Feinde fangen will, vnd meinen Muth wiederumb genugsam an sie kühlen.

(jetzt kömpt einer, bringet ihm ein scharffes Scheermesser vnd ein Schlacht-Tuch, er macht das Tuch umb, gleich als wenn er schlachten wil)

Gehe auch geschwinde hin vnd hole ein Gefäß (gehet hin) Und du kom mit denselben Mörder, den du hast, hieher, vnd halte ihm seine Gurgel herüber, daß ich sie kan abschneiden. (Bringt Gefäß) Und kom du hie mit deinem Gefäß, halt es ihme unter die Gurgel vnd fange alles Blut darein.

(Der elteste Bruder wird erstlich herüber gehalten, er wil reden, aber sie halten ihm das Maul zu. Titus schneidet ihm die Gurgel halb abe. Das Blut rennet in das Gefäß, legen ihn, da das Blut ausgerennet, todt an die Erden.)

Nun kom du anderer auch heran. Halt ihn ebenso die Gurgel herüber.)

(Er weigert sich heftig zum Tode, wil reden, aber sie halten ihm das Maul zu. Titus schneidet ihm die Gurgel, das Blut wird aufgefangen, darnach todt an die Erde gelegt.)

Nun habe ich ihnen die Gurgel beyde halb abgeschnitten, was ich aber nun geschlachtet, darüber wil ich selber Koch seyn, die Häupter will ich gar klein zuhacken vnd sie in Pasteten backen, worauf ich denn den Keyser sampt ihrer Mutter zu Gaste bitten wil,

vnd alsobald ein Friedens Boten nach dem Keyser schicken. jhr aber nempt alßbald die Cörper und bringet sie mir in die Küchen. — —

Abgesehen von dem Widerwillen, den die brutale Behandlung des scheußlichen Gegenstandes einflößt, muß es zunächst auffallen, daß das Stück noch keinen Fortschritt zur eigentlichen dramatischen Handlung bezeichnet. Es ist immer noch nichts Anderes, als dialogisch vorgeführte Historie. Mit Esther und Haman, Fortunat und dem verlornen Sohn ist es derselbe Fall. Alles geschieht ohne innere Vermittelung, wir sehen eine Kette von bewegten Vorgängen, welche die Spannung des Publikums, die Schaulust, Neugier und Lachlust zu befriedigen suchen, Abenteuer aller Art, ein ewiges Umherirren der Helden und Heldinnen durch alle Länder der Welt, immer neue Gefahren, immer neue Errettungen — aber das Volksdrama verfährt hierbei noch immer wie das Volksmärchen: es stellt die Begebenheiten nebeneinander, und überläßt dem Zuhörer, sich die Entwickelung der Seelenzustände der Personen auszumalen. Es zeigt sie nur auf ihren Gipfeln, in Freude, Schmerz, Zorn oder Verzweiflung. Die Sprache hat ein förmlich wiederkehrendes Schema. Die Personen sagen: „nun will ich dies thun", und nachher: „nun habe ich das gethan". Die eigentliche dramatische Handlung, selbst wenn sie mit aller Umständlichkeit vor den Augen des Publikums geschieht, wie das Gurgelabschneiden im Andronicus, muß erst noch als geschehen gemeldet werden; das Drama konnte von der erzählenden Form nicht loskommen.

Unsere heutigen Puppenspiele haben ganz natürlich immer noch diese Sprache, denn die Marionette hat kein inneres dramatisches Leben, es muß Alles von ihr ausgesagt werden, und die Schauspieler zu Anfang des siebzehnten Jahrhunderts hatten noch das Wesen

der Marionetten und wurden von den Fäden der darzustellenden Historie regiert.

Wenn nun aber durch die englischen Comödien das Drama nicht an innerer Entwickelung gewann, an Poesie und Unschuld verlor und an Rohheit zunahm, was war es denn, wodurch diese neuen Spiele die alten so entschieden in Schatten stellten?

Es war die größere Geschicklichkeit und Sicherheit, die erfahrenere Anwendung aller Hülfsmittel, die ausgebildetere Berechnung der Effekte, kurz es war der hundertfältige Vortheil, den die Profession über den Dilettantismus hat.

Die englischen Comödianten gingen geradezu und ausschließlich darauf aus, dem Publikum zu gefallen.

Die bisher vorherrschende moralische Tendenz der Spiele hatte sie fallen lassen, und es gab keine Prologe und Epiloge mehr mit ihren sinnlichen Nutzanwendungen. Die längst bekannten biblischen Stoffe wurden selten gewählt, oder durch eine Doppelhandlung des Pickelherings — wie die ehelichen Zwistigkeiten in der „Esther" — gewürzt. Unterhaltende neue Historien und Märchen dagegen, mit steter Abwechselung der Begebenheit, Ueberraschungen, größtmöglicher Spannung und Erschütterung durch Kampf- und Blutscenen, oder durch die derbste Belustigung an unzüchtigen und schmutzigen Späßen, Prügelscenen und Capriolen, das war es, worauf sie ausgingen. Den Zwischenacten der Tragödien wurden die lustigen gesungenen Buhlerschwänke eingeschoben, Satyrtänze, Equilibristenkünste, Verwandlungen, Flugwerke und Zauberstückchen lieferten neue Reizmittel, und obschon ihre Bühneneinrichtung nur dürftig war, sie auch noch keine Decorationen hatten, wußten sie doch von allem Apparat, der das Spiel der Darsteller unterstützte, geschickten Gebrauch zu machen. Ayrer be-

mühte sich zwar, auch der Handwerkerbühne diese Künste zu Nutzen zu machen, er gab z. B. an: daß man das Geräusch des Gewitterregens mit einem an Bäumen befestigten Multer und Siebe hervorbringen könne u. s. w.," aber die ehrlichen Bürger konnten es den Berufscomödianten doch nicht wett machen.

Die körperlichen Geschicklichkeiten derselben, ihre Kunstgriffe müssen zur Beurtheilung ihrer Erfolge auch wesentlich in Betracht gezogen werden. Ihre Theatergefechte wurden nach Kunst und Regel ausgeführt, die oft vorkommenden Satyrtänze waren gewiß reich an grotesken und gefährlichen Sprüngen. In Esther und Haman macht der Sohn des Pickelherings — hier Hans Knapkäse genannt — Equilibristenkünste mit einem Bogen oder Reifen, die sein Vater nach Bajazzoweise nachmachen will und darin stecken bleibt, welche Gelegenheit denn seine Frau wahrnimmt, ihn erbärmlich abzuprügeln. Die ganze Scene ist offenbar nur dieser Künste wegen da.

Zu alle dem muß man noch hinzurechnen, daß die englischen Comödien auch auf den Kitzel des Grausens, auf die geheime Blutgier im Volke sichere Rechnung machten. Die Lust, Hinrichtungen zuzuschauen, die Anziehungskraft, welche daher bei den Passionsspielen, die in aller Ausführlichkeit dargestellte Kreuzigung immer bewährt hatte, diese grausame Lüsternheit wurde von den neuen Schauspielen ausgebeutet. Das noch heut zu Tage so beliebte Gauklerstückchen aller Taschenspieler, das des Kehlabschneidens, wurde gewiß in der angeführten Scene des Titus Andronicus mit vieler Geschicklichkeit angewandt und die an den Hälsen der Prinzen verborgen angebrachten Blasen, mit Blut gefüllt, von Andronicus zerschnitten, brachten unfehlbar eine grausige und unerklärliche Wirkung hervor, an der man sich nicht satt sehen konnte. So war, im König Mantalor, der Hocuspocus mit

dem enthaupteten Liebespaare, das seine Köpfe neben sich zu liegen hat, kein geringes Anziehungmittel. Auch das Erhenken des Haman durch Hans Knapkäse muß auf merkwürdige Weise bewerkstelligt worden sein. Haman spricht noch auf der Leiter, mit der Schlinge um den Hals: „Wie süß ist das Leben, wie bitter ist der Tod. Nun Welt Ade." — Hiernach „stürtzet ihn Hans hinunter, schneidet hernach ab, trägt ihn hinein". Gewiß ein anziehendes und räthselhaftes Schauspiel!

Das sich selbst Erstechen war dergestalt abgenutzt — da in jeder Verzweiflungsscene wenigstens der Versuch dazu gemacht wurde — daß man den mehr erschütternden Selbstmord einführte: den Kopf gegen die Wand einzurennen. Er kommt wiederholentlich vor, und wir finden die Vorschrift dabei: „Er fellt in Verzweiflung, laufft mit dem Kopf an die Wand, daß das Blut unter den Hut herfür dringet, welches mit einer Blase wohl gemacht werden kan."

Auch bei Montalors Tode finden wir einen ähnlichen Effect, es heißt im Texte: „Hier fangen sie an zu streiten, da der König in den Kopff gehawen wird, daß er niederfellet, welches so in dem Hut gemachet werden kann, daß es Blut giebet."

Theatereffecte dieser Art hatten sich in Frankreich schon überlebt, die Niederländer hatten die Erbschaft davon begierig angetreten und sie den stammverwandten Deutschen reichlich mitgetheilt. Durch sie kam das Theater der Lustbarkeit einer Thierhetze nah, und — seltsam genug — inmitten des allgemeinen Blutbades, das der dreißigjährige Krieg anrichtete, zur Zeit, da der größte Abscheu gegen solche Darstellungen hätte herrschen sollen, stieg im Gegentheil der Geschmack an Blutscenen und erzeugte die Gattung der „Mordspektakel".

Daß die offenbare Verwilderung des Geschmackes,

welche die englischen Comödianten mit solchen Kunstmitteln in Deutschland hervorbrachten, durch ihre Darstellungsweise ebenfalls genährt werden mußte, liegt in der Natur der Sache. Schauspieler, welche mit ihren dichterischen Stoffen dergestalt an die Rohheit ihrer Zuschauer appellirten, werden dieselben grellen Farben auch zu ihrer Darstellung gewählt haben. Diese altenglische Manier ist es gewiß, welche Shakespeare im Hamlet bezeichnet, wenn er von jenen „handfesten, haarbuschigen Gesellen" spricht, „welche die Leidenschaften in Fetzen, in rechte Lumpen zerreißen, um den Gründlingen im Parterre in die Ohren zu donnern, die den Tyrannen übertyrannen und weder den Ton, nach den Gang von Christen, Heiden oder Menschen haben, und so stolziren und blöken, als hätte irgend ein Handlanger der Natur Menschen gemacht und sie wären ihm nicht gerathen; so abscheulich ahmen sie die Menschheit nach".

Nun denke man sich vor Zuschauern, welche an die schlichte und leblose Weise gewöhnt waren, mit welcher die Schüler und Handwerker steif und ungelenk agirten, solche Kraftstellen, wie die des schon verstümmelten Titus Andronicus, da ihm die Häupter seiner Söhne gebracht werden, in der outrirten englischen Manier vorgetragen!

Es steht vorgeschrieben: „Titus vnd sein Sohn Vespasianus können kein Wort mehr für Angst reden, stehen gleich als todte Menschen." Nun aber bricht Andronicus aus:

„Ach, ach! Ach Zeter vnd Mordio veber dich blutgieriges betriegerisches Weibsbild! Wo ist wol jemals ein betrieglichers, hoffertigers vnd blutdürstigers Weib gewesen, denn diese verfluchte Kayserin! O selber mag ich mich anspeyen, daß ich sie habe leben lassen vnd nicht die Gurgel abgestochen, da sie meine Gefangene war. O du Vnbarmhertzigstes vnd Vn-

dankbareſtes Weibsbild, wie kann doch müglich ſein, daß die Sternen am Himmel dir nicht ſollten feind ſein, ja die vnvernünftigen Creatur werden mit mir weinen. O ihr himmliſchen Götter werdet ſolche Vebelthat nicht dulden können, ach verleihet mir Witz vnd Verſtandt, daß ich möge weislich bedenken, wie ich mich an die verfluchte Creatur möge doppelfeltig rechnen."

Und wenn nun der Sohn noch wüthender losbricht: „O hertzlieber Vater, ſolche Tyranney vnd Teufels-Vndankbarkeit iſt nicht erhöret, ſo lang die Welt geſtanden! So ich's aber nicht ſollte rechnen, were ich nicht werth, daß ich den Erdboden betreten ſollte. Derhalben kann ich mich nicht länger enthalten vnd bitte, leget mich an Wehr und Waffen vnd gebet mir in beyde Hände ein lang ſtreitbares Schwerdt, damit ich gehe zum Pallaſt, vnd alles waß mir ankömpt, will ich darnieder hawen, auch nicht ſtreiten wie ein Menſche, ſondern wie ein raſender Teuffel. Keine eiſerne Thüre ſol mir ſo ſtarck ſein, ſondern wil es zermalmen vnd zerbrechen, vnd wann ich dann den Keyſer mit der Keyſerinnen habe darnieder geleget, wil ich noch in die vndankbaren Römer hawen, ſo lang ich immer kan vnd mag, mich auch darnach gerne wil nieder ſchlagen laſſen, dann ich mein Leben nichts mehr achte!"

Mußten ſolche, bisher ganz unerhörte theatraliſche Affecte das deutſche Publikum nicht in wahrhafte fieberhafte Aufregung verſetzen?

Und dieſe wilde Leidenſchaftlichkeit war nur die eine Seite des Reizes, den die engliſchen Comödianten ausübten. Die Vorrede des erſten Bandes ihrer Stücke ſpricht von ihren „artigen Intentionen, der Anmutigkeit ihrer Geberden, auch offters Zierlichkeit im Reden, womit ſie bei hohen vnd Niederſtands Perſonen großes Lob erlangen", dieſe Eigenſchaften wur-

den unstreitig durch die theaterlustigen Studenten, welche sich schnell zu den Comödiantentruppen gedrängt hatten, vortheilhaft ausgebildet. Schon die letzten Stücke des ersten Bandes deuten auf gelehrten Einfluß, die Anmerkungen für die Scenerie sind, wie in den geistlichen und Schuldramen, lateinisch geschrieben, die Muster der römischen Comödie machen sich geltend. Im zweiten Bande der gesammelten Stücke aber, welcher 1639 unter dem Titel: „Liebeskampf oder ander Theil der Engelischen Comedien und Tragedien u. s. w. erschien, nehmen wir einen, gegen die älteren Stücke englischen Ursprungs, sehr veränderten Zustand wahr.

Die Sprache hat den preciös geschraubten Styl der damaligen literarischen Mode und ihre gelehrte Koketterie. Der Pickelhering wirft mit lateinischen Brocken um sich und die Grazie des Ausdrucks wird in Einmischung vieler Fremdwörter gesucht.

An Stelle des Ayrer'schen Kurzweilers führten die englischen Comödianten den Spaßmacher unter populäreren Namen ein. Man wählte zu seiner Bezeichnung die Namen irgend einer beliebten Speise: daher Pickelhering, Stockfisch in den Niederlanden, Jean Potage in Frankreich, im Deutschen verkehrt in Schampitasche, in England Jack Pudding, in Italien Signor Macaroni. Sie alle bedeuteten nichts als den deutschen Hans Wurst, der denn auch seine Herrschaft behauptete und dem in Süddeutschland der Riepel zur Seite stand. Schon Luther erwähnt 1541 des Wortes Hans Wurst in seiner Schrift gegen den Herzog von Braunschweig. Auf die Bühne mag er in einem Fastnachtsspiele von Peter Probst „vom kranken Bauer" zuerst auf die Bühne gekommen sein; bei Hans Sachs erscheint er als Lanzenknecht in der „Reise in's Bad," wo er einen Pfaffen gefangen nehmen hilft, und 1573

kommt er im „Fall Adam's" (von Georg Roll) zusammen mit Hans Han neben Gott Vater und Sohn vor. Der Grundcharakter des Lustigmachens ist uralt und unvergänglich, die altrömische Comödie kannte ihn als mäsonischen Koch mit dem Küchenmesser, das sich nachher in eine Pritsche verwandelte.

Er war, wie gesagt, kein Individuum, er repräsentirte auch keine einzelne Gattung, streng genommen war er also für die Menschendarstellung gar kein Gegenstand, sondern nur ein Quodlibet, ein Capriccio, ein Potpourri von Schelmerei, Narrheit, Einfalt, Spottsucht und Gemeinheit. Eine theatralische Convention, ein komischer Chorus, der den lächerlichen Inhalt der scenischen Vorgänge reflectirte; der personificirte Volkswitz, der in vollem Uebermuth selbst mitten in die ernsthaften Scenen hineinsprang, um sich über alles Vornehme, Gespreitzte und Ueberschwängliche lustig zu machen, oder den Gegensatz davon an seiner eigenen derben Wirklichkeit zu zeigen.

Wir kennen diesen Spaßvogel längst aus Mysterien und Fastnachtspielen, jetzt aber sollte Hans Wurst seine Herrschaft durch die Berufscomödianten immer weiter ausbreiten; die Allerweltsnarrheit sollte nunmehr unter einer festen Firma ihr Wesen treiben, der man ein Generalprivilegium auf alle erdenklichen Possen und Schwänke ertheilte.

Die Entfaltung dieses Momentes nimmt man in den englischen Tragödien und Comödien deutlich wahr.

Unter den verschiedenen grellen Farben, in welchen der Hauptlustigmacher schillert, treten allerdings zwei Hauptnuancen hervor. Es ist der Fopper, der lustige Tausendsasa, und der träge, gefräßige und trunkene Tölpel, der von seiner Frau geprügelt wird u. s. w. Man würde aber sehr irren, wenn man in den verschiedenen Namen den Unterschied dieser Nuancen angedeutet finden wollte; Hans Wurst, Pickelhering ꝛc.

sind eben so oft gewandte Fopper aller Welt, als sie die Gefoppten und Geprügelten sind; dieser Unterschied ging offenbar aus der Persönlichkeit der Darsteller hervor. War dieser alt oder dick, so hob er die träge, tölpelhafte Seite hervor, war er jung oder schlank, so stellte er Gewandtheit und Lustigkeit voran. Darum war ja die dramatische Sprache dieser Comödianten zum Theil auf Improvisation gestellt, damit man sie immer den persönlichen Eigenschaften der Spieler accomodiren konnte. Allerdings eine sehr praktische Einrichtung, die dann auch des Erfolges nicht ermangelte.

In den vorliegenden gedruckten Comödien neigen Hans Knapkäse in Esther und Haman, Cnemon der Bawer in Sidonia und Theagnes, Schrämgen im Schäferspiele Amyntas und Silvia, Schampitasche im König Montalor, offenbar dem Tölpel, dagegen Hans Wurst in der Macht Cupidnis, Pickelhering in Rosalie und Listanus, Monsour Schoßwitz im unzeitigen Vorwitz, mehr dem lustigen Schalke zu, und dennoch sind sie alle im Grunde ein und dieselbe Person ohne Individualität, und ihre Possen laufen zuletzt auf ein variirtes Einerlei hinaus. Einige Beispiele werden das überzeugend darthun.

Bei seinem Erscheinen begrüßte der Spaßmacher immer zuerst das Publikum. Folgende Rede kommt oft vor: „Ey, ey, eine wackre, stattliche vnd ansehnliche Gesellschaft ist das! Darbey auch die Honig gebeitzeten vnd jungkutzelichten, zu Tisch vnd Bett dienenden Damen vnd Pastorellen sich finden lassen." Von hier ab wird nun die Anrede variirt. Monsour Schoßwitz z. B. fährt fort: „Ihr Dämchen, weil ihr nun hier so versamlet seyd, sagt mir doch, wie gefall ich euch wol? Mich deucht ich bin noch gut genung. Ihr het wol all ein Schoß zu mir, wann ich euch haben wollte. Fragt einander nur, ob es nicht wahr ist?"

Hans Wurst fährt ein andermal fort, indem er sich mit der dramatischen Handlung in Verbindung setzt: „Ihr werdet ohn allen Zweiffel zum theil wissen vnd zu vernemen haben, wie daß mich der kohlschwartze Teuffel in das knarrhafftige Hauß des alten Störenfrieds geführet. Was soll ich aber newes als wie ein Wasserlechzendt Pferdt, von der durstigen Liebe Vertrinkender, von Liebe Verfangener sagen? Ich bin bei einem Eisengrimmigen Herren gewesen, der mir verbieten wollte vnd ein Gebiß seines nicht viel witzigen Verstandes an meinen Mund legen, mir also das Honigschmeckende vnd lachende Herzen vnd Küssen abschneiden; auch die Zunge aus nicht viel besondrer Andacht anfässeln, daß ich den jungen liebreichen Venus-Kindern vnd tausend schönen Zuckermäulchen nichts sägen sollte von meiner im Wanse vnd darbei tragenden Liebe. Auch die Augen, darauß die Liebesstrahlen schießen gegen mir, mit seinem stettigen vngehobelten Genatter den Paß verlegen, also daß ich mit meinem schnatterhafftigen Maul stumm sein solle, vnd nicht sagen, wie mir zu Muth offt, einer Spannen vnter dem Obertheil meines Gehirns. Deß möchte wol des Müllers lastbar Thier mit langen Ohren lachen. Weil mir aber solche knorrende Weise gar nicht gefellt, vnd es auch in meinen großen Kopff mit Gehirn gefülleter Weisheit nicht bringen kann, daß ichs allein lassen sollte vnd doch vnser vielfräßiger Haußknecht ein Gedietzele mit der Köchin haben will" — hier geht er nun die Liebeleien im Hause bis auf die Hausthiere durch — „vnd ich wäre doch allein so keusch wie Matz Schotte? das reimte sich ja mit Herr Merten. Also habe ich nach meinem Dienste, der fast vierzehn Tage, weniger zehn, gewähret, hinter der Thür meinen Abschied genommen von Herren Nemo und Nullus. Ist nun irgend vnter dem Hausen ein verliebt Kammerkätzchen, die man wol mit eim

halb Schock Lichtern vnter den Bauermägdlein suchen muß, vnd einen Diener bedarff, die laß mir es kund thun u. s. w."

Auf diesen Eingang, dessen einzelne Bestandtheile man in den meisten Stücken wiederfindet, wird Hans Wurst dann gewöhnlich vom Helden des Stückes in Dienst genommen, nachdem er ihn lange auf seine Frage mit albernen Antworten gefoppt hat. Nun finden wir ihn als parodirenden Genossen der Abenteuer seines Herren, wo er denn die gespreitzte Liebesnoth und Verzweiflung ironisirt.

Die mittelalterliche Vermischung des Burlesken mit dem Ernsten dauert unabläßig fort.

Im König Montalor z. B. erzählt Schampitasche von seines Prinzen Liebesschmerz und fragt die Damen unter den Zuschauern: ob sie keinen Arzt dafür wüßten? als der Prinz erscheint nnd zu klagen beginnt: „Amor! O Gott aller Grausamkeit, wie tormentirstu!"

Schampitasche (ad spectatores).

Ja sagt ichs nicht?

Arpilor.

Ach leyder Galathea, jederzeit so ich euch nenne vnd an ewren Namen denke, fügt ihr mir tödtlichen Schmerz zu, der ich stätigs in den Banden ewrer vnvergleichlichen Schönheit behafft bin.

Schampitasche.

Ach, ach, die Liebe wird meinen Herren gar auffressen!

Arpilor.

O du grimmiger Amor, wie kannst du so schädlich vnd voller Hochmuth seyn, daß du nicht das Königliche Geblüte, von dem ich entsprungen, achten thust! Ja viel weniger auff meine zarte Jugendt ansehen thust, inmaßen daß zu erachten ist: du wolleſt deine

Macht — mich allgemach in der Hitze deiner lebendigen Flammen verzehrende — an mir erzeigen.

Schampitasche.

Daß ich ihn nur nicht gar ins Wasser hineinwerffen soll, daß doch die Flamme verlöschen möchte u. s. w."

Noch eine andere Scene aus der Comödia von der „Macht des kleinen Knaben Cupidinis" giebt uns eine Vorstellung jener Epoche.

Florettus sucht seine verlorne Jucunda und kommt mit dem Hans Wurst in den Wald, wo sie erschöpft niedergesunken ist.

Florettus.

„O warumb lebe ich? Warumb verkürtz ich mir nicht mein von Lieb betrübtes Leben? Ich habe angeklopfet durch die Frage bei allen Menschen, so mir auffgestossen, ob sie nicht die, so mein Hertz liebet, gesehen? Ich habe geruffen durch die Seuffzer meines Hertzens, ist mir aber auch noch keine Antwort worden. O Mordio! Verfluchter Cupido! Warumb hastu mein Hertz mit Liebe entzündet vnd die Kron und Blum aller keuschen Jungfrawen vor meine Augen gestellet, derer Schönheit in mein Hertz gebildet vnd derselben höfliche Geberden durch einen Schein der Phantisirung stündlich, ja augenblicklich meinen Augen präsentiret? Vnd handelst doch so tyrannisch mit mir, daß du sie mir durch andere entführen lassen.

Echo.

Lassen.

Hans Wurst.

Höret Herre, wer ruffet wieder?

Floretto.

Meine Dame bistu da?

Echo.

Da.

Flöretto.

Wo bistu Jucunda?

Echo.

Da.

Floretto.

Jucunda!

Echo.

Da.

Floretto.

Ach ich höre wol, es ist nur eine Fantisirung vnd Widerthon von dem Echo herrührende."

Hans Wurst findet nun die ohnmächtige Jucunda, ruft sie an: „Seid ihr todt?" (ad spectatores) das Mensch lieget in ultimis capris.

Florettus (klagt indeß fort):

Ach ihr Götter, erhöret doch meine Klagen!

Hans Wurst.

Der todte Narr will nicht ein Wort reden.

Floretto.

Ach, wehe mir!

Hans Wurst.

Herre, dort liegt eine, sie siehet bald aus wie Jungfrau Jucktseuchda (Jucunda), sie kann es aber zwar wol nicht sein, denn sie ist todt vnd Jungfer Jucktseuchda war lebendig.

Floretto.

Was hastu wieder vor Einfelle?

Hans Wurst.

Wollet ihr es nicht glauben, gehet hin vnd redet mit jhr, da werdet jhrs wol hören, daß sie todt ist.

Floretto.

Wer ist todt? vnd wo ist Jucunda?

Hans Wurst.

Wenn jhr die Augen aufthetet! Sie biß euch bald.

Floretto.

O Jupiter was seh ich? Jucunda mein Schatz, Jucunda mein Hertz! Jucunda höret jhr nicht mehr? Ewer hertzliebster Floretto ist bey euch! O Pluto,

hastu derer Seele, die mein Hertz liebet, durch deinen Fuhrmann, den Carionem, in der blühenden Zeit der besten Jugend berauben lassen vnd also zu dir in den Abgrund der Hellen gerissen? Ach was sehe ich? was mache ich? warum lebe ich? was quele ich mich mit Worten? warumb stoß ich nicht das schwerd durch mich?"

Indem er zieht, springt Hans Wurst auf die Seite und schreit auf, Floretto fährt fort, zu verzweifeln, ruft: „Welt hiermit Ade!" und will sich erstechen. Hans Wurst schreit wieder auf, da hält Floretto inne.

„Doch muß ich noch zuletzt deine verblichnen Lippen nach Lust vnd Begierde küssen, weil ich derselben nicht im Leben nach Herzenslust habe theilhafftig werden können." (Küßt sie.)

Jucunda richtet sich auf.

„Was vor Lieblichkeit empfinde ich, vnd wie geschieht mir?

Hans Wurst (ad spectatores).

Sehet, was ist das?"

Die Entzückung der Liebenden geht nun in zärtliche Liebkosungen aus, während welcher Hans Wurst ad spectatores spricht: „Höret vnd sehet doch nur, ihr Jungfrawen vnd jungen Gesellen vnd merket wol dieses Exempel: was das Hertzen fur eine Krafft! Pfui ihr kohlweissen, Fingerdick hinter den Ohren schalkhafftigen Dörens! wehret euch nicht so, wie jhr zu thun pflegt, lasset euch nur wacker hertzen. Rucket die Goschen fein hart hin, wann euch der schoßhafftige Galan einen Schmätzigen darauff geben will, sehet jhr es doch, was es für Krafft hat. Sie, die Jungfraw war todt, der Kuß machet sie wieder lebendig, da sie das Maul auff seinem befandt, ich meine sie kunnte nach Lust schnappen. Versuchet es nur alle, die sich noch zur Zeit dafür gescheut; wann es nit wol thut, so saget mirs wieder."

Florettus.

Nun wolan, weil es die Götter also gefüget, daß wir dieses Ortes zusammen kommen, haben wir uns billig zu frewen. Will derowegen, sobald wir nach Dolona kommen, Curirer per Posta nach Malocos zu meinem Herren Vater schicken, daß ihm solche Frewde avisiret werde, damit derselbe praeparasi zu vnserm Beylager machen vnd also wir den gewünschten Zweck unsrer Liebe genießen mögen. Du, Hans Wurst, verkündige du vnser gehabte Frewde zu Dolona.

Hans Wurst.

Ich soll nun auch eine Klunte nehmen, juch ho ho!

Floretto.

Hertzlieb, sie folge mir.

Jucunda.

Hiermit cassire ich alles Vnglück vnd alle verliebte Herzen folgen mir so nach.

Gehen hertzent also vom Plan."

Alles, was wir über die Pöbelhaftigkeit und Schamlosigkeit der Scenen, welche Hans Wurst spielte, hören, läßt auf die brutale Rohheit des Geschmacks in jener Zeit schließen.

Die Bühne war, wie aus allen Stücken deutlich hervorgeht, ein bloßes erhöhetes Podium, ohne Vorhang und Decorationen, nur mit Teppichen verhangen. Dieselbe Einrichtung, welche auch in Paris von der Gesellschaft der Comédiens eingeführt worden war. Die Gardine des Hintergrundes ließ sich in der Mitte öffnen und zeigte einen zweiten verhangenen Raum, als das Innere eines Hauses oder Zimmers. Das war der ganze scenische Apparat. Die enormen Sprünge, welche in den Stücken noch immer in Raum und Zeit geschehen, verursachten daher keine Verlegenheit. Die weitesten Reisen wurden noch immer dadurch angedeutet, daß die Schauspieler von

einer Seite ab- und von der andern wieder auftraten; sie sagten dann: nun bin ich hier im Walde, oder in der Stadt u. s. w., damit war der Zuschauer orientirt; z. B. gleich nachdem der junge Fortunat den Sultan betrogen hat, tritt er wieder auf und sagt: er sei nun 60 Jahr alt geworden und fühle sich sterbend. Das Drama verfuhr immer wie die Erzählung, die Alles bis auf die interessantesten Momente überspringen darf.

Der Musik bediente man sich auf mannigfache Weise. Oft wenn die Pickelheringspiele in Zwischenakten nicht angemessen schienen, wurde Instrumentalmusik gemacht. Zwischen dem vierten und fünften Akt im König Montalor z. B. heißt es: „Hier muß eine stille Music gehalten werden, anstatt der Nacht, weil sich sonst nichts wol will agiren lassen. Also daß Music diese Scena erfüllet." Auch zweistimmige Lieder wurden in den Zwischenakten gesungen, die sammt den Noten bei den englischen Comödien abgedruckt sind. Oft aber dient die Musik auch den scenischen Vorgängen. Im Fortunat, da Andalosia den Schlaftrunk von der Prinzessin erhält, heißt es: „jetzt fangen sie an zu geigen" und bis er nun eingeschlafen, der Zauberseckel ihm entwendet worden ist, er wieder aufwacht, seinen Verlust entdeckt, in Verzweiflung geräth und nun selbst der Musik Schweigen gebietet, „wird submisse musicirt." Wir sehen hier auch ein melodramisches Element schon benutzt.

Im Costüm war das Theater durch die Berufscomödianten so wenig, als im Decorationswesen vorgerückt, obwohl die Aufmerksamkeit darauf, als ein wichtiges Hülfsmittel der mimischen Darstellung, unverkennbar ist. Sowohl in den englischen Comödien als in Ayrer's Stücken, die wir in der ersten Hälfte des 17ten Jahrhunderts als zum Repertoir der Wandertruppen gehörig zu betrachten haben, finden sich

mehrere Vorschriften über die Kleidertracht und ihren Wechsel, um veränderte Zustände anzudeuten: Es heißt von den Personen, sie erscheinen „in Bauerskleidern, in fürstlichen, in zerrissenen, in heidnischen Kleidern u. s. w. Von der Venus sagt Ayrer „sie geht ein mit bloßen Hals vnd armen, hat ein fliegents gewand vnd ist gar Göttisch gekleit.“ Daß die Tracht der Zeit fortdauernd das Wesentliche des Theatercostüms hergab, dürfen wir nicht vergessen.

Das Costüm des Possenreißers — wenn er als solcher und nicht wie oft in anderer Gestalt, als Hirt, Bauer, Hofmann, Henker u. s. w. erschien — hatte etwas Matrosenartiges, war also wohl ursprünglich das des holländischen Pickelherings. Schnallenschuhe, weite offene Beinkleider von gelber Farbe, die fast bis zum Knöchel herabreichten, an den Seiten mit einem gezackten grünen oder blauen Streifen, eine offene hochrothe Schooßjacke über die grüne oder blaue Weste, einen Ledergurt, vorn mit einer Schnalle oder einer großen Schellen und einen breiten runden Hemdkragen. Der graue Hut auf entweder kurzgeschorenem Kopf oder hoch auf dem Scheitel zusammengebundenem langem Haar. Das hölzerne Narrenschwert steckte im Gurte.

Die Summe all dieser Angaben mag uns die Theaterpraxis versinnlichen, welche die Berufscomödianten in Deutschland einführten. Sie trug die Erbsünde des Standes: Die Sucht zu gefallen, ganz offen an der Stirn, ging auf ihren Zweck: zu erschüttern oder zu belustigen, geradenwegs los, unvermittelt und unveredelt; ja verschmähte kein Mittel dafür.

Dann aber tritt uns auch daraus eine totale Verwandlung des Verhältnisses zwischen Dicht- und Schauspielkunst entgegen.

Im Mysterium sowohl als in dem ausgebildeten Bürgerspiele war die Schauspielkunst immer noch we-

nig mehr als das Organ für das Dichterwort, Figurant der sichtbaren Vorgänge gewesen, jetzt trat die Schauspielkunst selbstständig hervor und nahm ihre Stelle als Vertreterin der ganzen dramatischen Kunst mit voller Verantwortlichkeit ein. Sie unterwarf sich dem Dichterworte nicht mehr unbedingt, sie modelte es eigenmächtig, je nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen, denn ein gesunder Instinkt sagte ihr, daß es vor Allem auf eine innere Uebereinstimmung zwischen Wort und Darstellung ankomme. Wurde nun auch dadurch der Ausdruck roh und platt, oder voll ungeschickter Förmlichkeit, ja darf man diesen Entwickelungsmoment selbst geschmackverderblich nennen, so bezeichnet er dennoch einen Riesenschritt in der Entwickelung unserer Kunst. Was ihr vor Allem noth that, tritt hier hell in's Licht und alles Andere dagegen zurück. Die frische Kraft lebendig menschlicher Zustände — wenn auch übertrieben und gemein, ungehobelt und geschmacklos vorgetragen — machte sich als das Wesen der Schauspielkunst freie Bahn. Sie lernte hier den ganzen Umfang ihrer Kräfte und Hülfsmittel kennen, sie wurde mit Gewalt ihrem dumpfen, eingeschränkten Zustande entrissen.

Und selbst jenes Jagen nach drastischen Effekten, ging es nicht aus dem — wenngleich bis jetzt auch nur instinktlichen Verlangen hervor: die Eindrücke bis zur stärksten Sympathie, wie mit unmittelbar gegenwärtigen Vorgängen, zu steigern, also den eigentlichen dramatischen Lebenspunkt zu treffen?

Daß es die Fortschritte des englischrn und holländischen Theaters waren, welche die deutsche Schauspielkunst sich aneignete, zeugte von sehr gesundem Takt. Sie traf hier auf die verwandten germanischen Elemente, die mittelalterliche Kunst schon von neuem Geiste durchdrungen. Nichts war ihr hier fremd, das Eigene nur praktischer ausgeprägt. Wohl mit Recht

sagt Tieck: daß der Gedanke uns rühren kann, wie schon damals Deutschland der Berührung mit dem größten dramatischen Dichter, mit Shakespeare, so nahe, der Weg schon gebahnt war, daß Größeste und Edelste sich anzueignen. — Daß die Zeit dafür nicht reif war, erwies sich selbst in England, wo Shakespeare's Gedichte bald nach seinem Tode der fremdländischen Manierirtheit Platz machen mußten; gewiß aber ist, daß, wenn in Deutschland nach den Zerrüttungen des dreißigjährigen Krieges eine wahrhaft nationale deutsche Poesie möglich gewesen wäre, sie in der Schauspielkunst so frische Jugendkraft, so durchaus nationale Stimmung gefunden hätte, um die lebendigste Sympathie zu wecken und ihr die größten Triumphe zu bereiten.

War doch das Publikum schon von diesen Schauspielen in englischer Manier so hingerissen, daß sie der dramatischen Kunst selbst mitten in den Verwüstungen des Vaterlandes noch ein lebendiges Interesse erhielt.

Wie leicht diese Comödiantenbanden sich in Deutschland recrutiren konnten, ist uns aus dem Verlauf der Geschichte bekannt genug. Knaben, Jünglinge und Männer waren durch die Schul-, Universitäts- und Bürgercomödien geübt, Lust und Talent erweckt, und so fehlte es denn nicht, daß schon in den ersten Jahrzehnten des 17ten Jahrhunderts, schon bevor die besprochenen Comödien und Tragödien im Druck erschienen, die Wandertruppen sich ansehnlich vermehrt und vervielfacht hatten.

Vornehmlich war es die academische Jugend, die sich, gelockt von dem Beifalle und der Aufnahme, welche die englischen Comödianten an Höfen und in Städten fanden, gereizt von dem Anscheine eines fesellos poetischen Wanderlebens und dem Zauber der Bühnenthätigkeit, sich diesen Truppen am schnellsten

anschloß. Waren die Studenten doch schon geübt, hatte das umherziehende Leben doch für sie nichts Entwürdigendes, denn der fahrende Schüler war ein von der Gesellschaft anerkannter Stand. Und erschien es nicht sogar vornehmer, als angestaunter Bühnenheld Gaben einzufordern, als sie durch gelehrte Brocken und lateinische Verse zu erfechten? Ja, war es nicht dem eigenthümlich deutschen Studentenwesen, das sich in phantastischen Zuständen von dem wirklichen bürgerlichen Leben abzusondern liebt, so ganz angemessen, diese poetisch isolirte Welt im Bühnenleben zu suchen? Gewiß, es kann nicht auffallen, daß die am meisten bekannt gewordenen Schauspielertruppen des 17ten Jahrhunderts fast ganz aus Studenten bestanden, und daß darüber der Name der englischen Comödianten sich nicht lange erhielt; um so mehr als bei diesen Studententruppen sich eine Rückkehr zu den gelehrten und moralischen Tendenzen wieder geltend machte.

Die Truppen wurden von Prinzipalen geführt, welche Besitzer des theatralischen Apparates, Inhaber der nöthigen Privilegien waren, die Gesammtthätigkeit regelten und daher auch Comödiantenmeister genannt wurden.

Der erste dieser Prinzipale, welcher bekannt geworden ist, war ein gewisser Treu. Er besuchte Berlin von 1622 bis 1625 mehrere Male, und einer seiner besten Schauspieler soll der nachmalige dänische Hofprediger Lassenius gewesen sein. Aus Studenten bestanden auch die Truppen des gekrönten Poeten von Sonnenhamer, so wie Karl Paul's, der eines Oberstlieutenants Sohn war, und besonders bemüht gewesen sein soll, die Possenspiele zu verdrängen und Uebersetzungen einzuführen. Der Hamburger Pastor Rist, dieser fruchtbare Comödienschreiber, berichtet: daß 1646 Andreas Gärtner mit seinen,

gelehrten und wohlgeschickten Studenten von Königsberg nach Hamburg gekommen sei und so viel Beifall gefunden, daß, als er sich nach Danzig zurückgewandt, man ihm den Schauplatz für seine Wiederkehr offen erhalten habe. Recht charakteristisch war die Erscheinung einer Studententruppe, welche 1648 zu Mainz in einer Bude unter ihrem Prinzipal Schneider spielte. Dieser schrieb sich „Magister Sartorius, Präses und Herzog Thaliens" und seine Schauspieler nannten sich „Parnaßbrüder, auch Emporiumsfassen." Sie spielten Schäferspiele und geistliche Stücke aus dem alten Testamente und den Evangelien, und geriethen um der letzteren Gattung willen mit den Jesuiten in Streit, weil diese sich das Monopol der geistlichen Spiele anmaßten, und richtig die Vertreibung der rivalisirenden Studententruppe aus der Stadt durchsetzten. Im Jahre 1660 erschien wieder eine Gesellschaft von Studenten in Berlin, geführt von Karl von Zimmern.

Dies waren die Truppen, welche die Schauspielkunst in geachteter Erscheinung durch die Stürme des dreißigjährigen Krieges hindurch retteten. Man darf aus der Weise, in welcher ihrer gedacht wird, entnehmen, daß Geist und Frische, neben einer gewissen gelehrten Ehrbarkeit, ihnen Achtung und Antheil verschaffte. Der lange Krieg hatte nicht viele Truppen aufkommen lassen, ihre Erscheinung war immer noch etwas Festliches, ein von Stadt zu Stadt verpflanztes theatrum academicum, das mehr aus Lust an der Sache, denn des Erwerbes wegen wanderte.

Für die Schauspielkunst war es schlimm, daß diese Studentengesellschaften zu oft in ihren Gliedern wechselten, je nachdem die jungen Leute dazu und davon gingen. Ein kurzes Wanderleben mit den Comödianten scheint bei der academischen Jugend damals beliebt gewesen zu sein, um den jungen Most poeti-

scher Begeisterung ausbrausen zu lassen. Daher konnte aber, was an Geschicklichkeit von Einzelnen erworben wurde, nicht in der Genossenschaft feste Wurzeln fassen zum Fortwachsen. Als nach Beendigung des Krieges die Zahl der Truppen wuchs, was für das Gedeihen der Schauspielkunst noch weniger gesorgt. Die niederen Lockungen für die Schauluſt, die Seiltänzer-, Schwert- und Balancirkünste, das Taschenspieler- und Bänkelsängerwesen behauptete seine uralte Vermischung mit dem Comödienspielen. Klopffechter, Spatonschläger, Luftspringer und Feuerfresser waren unter den ersten Liebhabern und Helden dieser Banden zu finden, und diese Mischlingskünste wurden mit Verzerrungen und Fratzen, mit marktschreierischen Ankündigungen des Capriolen schneidenden Pickelherings an Mann gebracht. Einzelne solcher Pinzipale durften es sich schon zum Ruhme rechnen, aus ihrer Praxis dergleichen verbannt zu haben. So macht Andras Pandßen 1666 in einer Supplik um Spielerlaubniß in's Besondere geltend, daß er seine „sowohl Geist- als Weltliche Nützliche Comödien und Tragoedien ohne Jacktantz und üppigen Ruhm halte."

Noch sind die Nachrichten über die frühesten Wandertruppen spärlich aufgedeckt, um so mehr muß hier den dankenswerthen Mittheilungen Schlager's, aus dem Wiener Magistratsarchive, Raum gegeben werden, weil aus ihnen doch entnommen werden kann, welch eine hübsche Anzahl von Comödiantentruppen bald nach Beendigung des dreißigjährigen Krieges Deutschland durchzogen und welches ihre Physiognomie und ihre Aufnahme war.

1653 spielte in Wien ein Principal Johann Fasteyer, der sich Comödiant von Kassel nannte, in einer Bude. (Hütte nannte man sie dort.) 1658 und 1659 der Komödiantenmeister Hans Georg

Eckher von Dresden mit seiner Compagnie hochdeutscher Comödianten „etliche schöne neue Comödien" im Boyer'schen Ballhause, wobei wir auch etwas über die Eintrittspreise erfahren. Man zahlte „6 Kreuzer zu ebner Erdt und 6 mehr auf der Bünne". In demselbe Jahre erschien Joseph Jori mit englischen und churheidelbergischen Comödianten, und Kaiser Leopold I., ein großer Theaterfreund, ließ im Fasching auf seine Kosten ein Komödienhaus für deutsches Schauspiel auf dem Reitplatze erbauen. 1663 und 1664 spielten die „Insbruggerischen Comödianten", und 1670 hatte man schon die türkische Belagerung so weit verschmerzt, um wieder einen Principal, Jakob Kühlmann, später auch sächsische Comödianten zuzulassen.

Im Jahre 1671 suchte ein Wiener Bürger, der Hofkapellist Hüttler, schon einen fortlaufenden Erwerb auf Schauspielvorstellungen zu gründen, die er in seinem Ballhause „mit capablen Leuten, alletags anderen Historien und mit saubren romanischen Khlaidern" zu geben versprach. Das Unternehmen hatte keinen Fortgang, denn so groß auch die Beliebtheit der Schauspielkunst schon geworden war, sie blieb noch immer, wie wir auch an der periodischen Erscheinung der Comödianten, selbst in der Kaiserstadt, wahrnehmen, zu einem ausnahmsweisen Vergnügen aufgespart.

Daß von diesen süddeutschen Wandertruppen keine Förderung der Kunst zu erwarten, daß sie sich ganz und gar zum Dienst der Volksbelustigung hingaben, beweist uns die spätere, genauer bekannte Periode des Wiener Theaters. Alle Hoffnungen des Fortschrittes ruhten auf den Studententruppen Norddeutschlands; aber wie viel stand auch dort einer gedeihlichen Entwickelung entgegen!

Der Antheil der Höfe war durch den Krieg ge-

lähmt worden, er beschränkte sich auf Ertheilung des Prädicats „Hofcomödianten" und an einzelne Banden und auf Zulassung ihrer Spiele bei Carnevalsbelustigungen oder besonderen Festlichkeiten, wonach sie dann ihrem Wanderleben wiedergegeben waren. Das Patent als Hofcomödianten gab ihnen freilich Befugniß, im ganzen Lande des Fürsten ihre Kunst zu treiben, diente ihnen auch in fremden Städten zur Empfehlung, aber einen veredelnden Einfluß äußerte dies Protektorat um so weniger, als unter den Belustigungen, welche dafür gefordert wurden, die Gauklerkünste wesentlich mitzählten. In diesen erzeugten obeinein ausländische Banden, von Franzosen und Italienern, eine gefährliche Concurrenz.

Während des dreißigjährigen Krieges war an Bürger- und Schulcomödien natürlich nicht zu denken. Während früher die Volksdichter Bühne und Personal immer vor Augen gehabt hatten, fehlte ihnen jetzt beides, und die Wechselwirkung zwischen Bühne und Dichter hatte damit aufgehört. Wohl bemächtigten sich die Poeten der nachfolgenden Periode auch des Dramas und seiner Form, aber auf die Bretter wurden die Stücke selten gebracht. Dies sehen wir namentlich bei Martin Opitz, dessen Dramen gerade im Gegensatz zu denen der englischen Comödianten und Ayrers standen. „Dort ist alles Materie, hier Form, sagt Gervinus, dort Thatsache und Scenenwechsel, hier Raisonnement und Einheit, dort ist alles Schauen, hier Hören. Für das Gemeine bietet er freilich das Erhabene, für das Pöbelhafte das antik Gebildete, aber durch die Entfernung aller Handlung, oder auch der Seelenkämpfe, mangelt auch das Interesse." Dasselbe Urtheil beinahe fällt Tieck über Gryphius, dessen Hauptsorge nicht die lebendige Handlung, sondern das Hervorheben der Allegorie und Moral ist. Die Schauspielkunst wußte mit solchen

Dichtungen nichts anzufangen, die ohne nationalen Geist wie in fremder Erde wurzelten.

Volksthümliches hatten nur Gryphius' Schimpfspiele „Horribilischribifax" und sein „Peter Squenz", aber sie waren doch zu breit. Auch von Lohenstein's Dichtungen wurden nur einige von den Freunden des Dichters zur Darstellung gebracht.

Den herumziehenden Schauspielern blieb nichts übrig, als, gleich den gedruckten Stücken der englischen Comödianten, die Dramen des In- und Auslandes auf ihre eigene populäre Weise zuzurichten oder die Zeitereignisse als Stoff zu benutzen. So kamen viele Kriegsgeschichten auf die Wanderbühne. Wie diese Stücke, sagt Devrient, beschaffen waren, mag uns eines vom Pastor Rist, betitelt: „das Friedewünschende Deutschland", zeigen. Es wurde 1647, also während der endlosen Friedensunterhandlungen, aufgeführt, wo denn die Geißelung der Zeitzustände Anklang genug gefunden haben muß.

In dieser historischen Moralität erscheint das „altmodische Deutschland" als eine Frau, den alten Zuständen des Vaterlandes gegenüber, welche von den Königen Hermann und Ehrenvest repräsentirt werden. Die moderne Dame verachtet die alten rauhen Herren, und nimmt daher im zweiten Acte einen feineren Besuch von Spaniern und Franzosen willig auf. Sie giebt ihnen ein Bankett, bei welchem die Herren Gäste sie in Schlaf trinken und dann ausplündern. Nun wird die Dame Deutschland eine Bettlerin, krank, hinfällig, vom Quacksalber ratio status völlig ruinirt, bis zuletzt der früher vertriebene Friede sich wieder über sie erbarmt.

Die schmerzliche Genugthuung, welche das arme Publikum bei solcher Satyre über seine politischen Zustände empfunden haben mag, sollte nun durch den Pomp der Darstellung versüßt werden. Welcher Art

er war, zeigt uns Rist's Vorschrift, wonach „Alles auf's Prächtigste sein solle, ernsthaft und rührend. Gravitätische Instrumentalmusik und passende Lieder sollen Kurzweile schaffen, das Bankett zu einem kostbaren Schaustücke dienen". Mars solle auftreten „herausbrausend mit Trommelschall und Büchsenknall, mit einem blutigen Degen in der Faust, brüllend und das Maul voll Tabaksrauch, den er herausbläset". Auch Zwischenspiele, aus lebenden Bildern bestehend, sind dem Stücke eingeschoben. Am Ende erscheint Gott Vater bei geöffnetem Himmel in seiner Herrlichkeit, „so prächtig, als man solches mit Fackeln und Feuerspiegeln zwischen den Wolken nur anbringen kann".

Wir sehen hieraus, daß das Wesen des mittelalterlichen Dramas sich auf der Schaubühne durchaus erhielt, daß auch das Mysterientheater noch benutzt wurde und die englische Manier nur dazu gedient hatte, der Schauspielkunst Regsamkeit zu geben.

Noch viele solcher Stücke zogen über die Bühne. Magdeburgs Fall, Stralsunds Belagerung und andere wurden mit symbolischen Gestalten unter räthselhaft gelehrten Namen, mit schwülstig belehrender Rhetorik aufgeführt. Was konnte aber die Kunst der Menschendarstellung bei dieser Repräsentation schattenhafter Gestalten gewinnen? Die eigentlich leblose, aber überspannte Art der Declamation und des Agirens mußte sich immer fester setzen.

Zur Symbolik und Allegorie angewendet, verläuft die Schauspielkunst immer in Manier; das hat uns der Entwickelungsproceß bis hierher gezeigt.

So wurde also der Kunst durch die Popularität dieser Gelegenheitsstücke eben so wenig genützt, als durch die Gelehrsamkeit der schlesischen, oder der Nürnberger Dichter (der Pegnitzschäfer), welche nach Beendigung des Krieges erstanden.

Die Belebungsversuche, welche Johann Klay dort, in den vierziger Jahren, mit den Kirchenspielen anstellte, haben mit der Schauspielkunst nichts zu schaffen, es waren Recitationen einer beschaulichen Begeisterung, mit Chören gemischt, und sie liefen bald auf das schon in Mitte des sechszehnten Jahrhunderts in Italien erfundene Oratorium aus.

Die Schäfereien und Waldgedichte, auf welche sich nach überstandenem Kriege, in brennendem Durste nach friedlich idyllischen Vorstellungen, die schlesischen, Hamburger und besonders die Nürnberger Dichter warfen, waren auch nur zu festlichen Anlässen, zu Friedensfeiern, bei fürstlichen Zusammenkünften, Hochzeiten u. s. w. bestimmt. Dergleichen Aufführungen fanden gewöhnlich im Freien, mit großem Aufwande von Maschinerie, Schlußfeuerwerken u. s. w. statt. Birken beschreibt in seiner „Teutonia" eine solche, die während eines Freudenmahles der Friedensabgeordneten in dem Lustthale der Pegnitzschäfer vor sich ging. Der Schauplatz war ein bewegliches Gebüsch, das sich wie von selbst der Festtafel näherte, und in welchem nun mit symbolischen Gestalten die Schrecken des Krieges, dann die Süßigkeit des Friedens dargestellt wurden.

(Schluß dieses Artikels im nächsten Bande.)

Ende des Zweihundert und dreißigsten Theiles.

Schnellpressendruck von E. Litfaß in Berlin, Adlerstr. 6.

Bayerische Staatsbibliothek München